



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)**

HELLEN CRISTIEY BATISTA DE MELO

**A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do
Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional
Especializado**

**DOURADOS – MS
ABRIL/2014**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAED/UFGRD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

HELLEN CRISTIEY BATISTA DE MELO

**A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do
Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional
Especializado**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

Dourados – MS
2014

COMISSÃO JULGADORA

Dourados, ____ de ____ de 2014.

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins – UFGD
Orientadora

Professora Doutora Aline Maira da Silva - UFGD

Professora Doutora Alexandra Ayach Anache - UFMS

SUPLENTES

Professor Doutor Renato Nésio Suttana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

“Posso todas as coisas Naquele que me fortalece.”

(Filipenses 4:13)

Dedico a vocês... A meu pai, Severino Furtunato de Melo, à minha mãe, Wilma Alves Batista de Melo e a meu esposo, Leonardo Carlos, pelo amor, compreensão, incentivo e principalmente pelo esforço sem medida em me auxiliar.

Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ora, a Fé é o firme fundamento das coisas que se esperam, e a prova das coisas que não se veem. Ora sem Fé é impossível agradar-lhe; porque é necessário que aquele que se aproxima de Deus creia que Ele existe, e que é galardoador daqueles que o buscam (Hebreus 11: 1 e 6).

Primeiramente a Deus por me conceder sabedoria e entendimento, dando-me o privilégio em compartilhar tamanha experiência.

Aos meus pais, Severino e Wilma, pelo dom da vida e pelo exemplo de honestidade e sinceridade. À minha mãe, por seu incondicional amor e por sua força que sempre me acompanharam para alcançar meus objetivos. A meu pai, exemplo de amor, sempre me apoiando nas horas de lutas e orando por mim. Ao meu esposo, pela paciência nas diversas vezes em que estive ausente em busca dos meus sonhos. Aos meus irmãos Erisson e Rafael, às cunhadas Andreia e Josiele, aos sobrinhos Catlyn, Andreans e Kemyli que estiveram orando por mim e me apoiando sempre. Obrigada pelo incentivo. Amo vocês!

Em especial, à Prof^ª Morgana pela orientação, incentivo e confiança na construção desta dissertação, por quem tenho muita admiração pela sua competência, dedicação e atenção dispensados no transcorrer deste trabalho. Você foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Agradeço, especialmente, à Prof^ª Aline, pela indispensável atenção, compreensão e ajuda na coleta e análise de dados, dando-me auxílio sempre. Obrigada por tudo!

Às professoras da Banca Examinadora, Aline Maira da Silva e Alexandra A. Anache, por todas as contribuições dadas.

Às minhas amigas de todas as horas Edmara e Tatiane, que, ainda que eu me esforce para descrever todo apoio dado, certamente me faltariam palavras. Amigas e companheiras, me ajudaram quando precisei e não pouparam esforços em oferecer ajuda e me apoiar em todos os momentos necessários.

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados - SEMED - e a todos os profissionais participantes desta pesquisa. Às professoras Cícera, Elenir, Elza, Haydê, Janete, Leonora, Luciane e Simone, meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento e compromisso para com este estudo. A todos os professores, funcionários da Escola Rosa Câmara pela cessão de uma das salas para a realização dos encontros.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos professores do Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados, que muito contribuíram para o meu sucesso.

A CAPES, pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Agradeço, ainda, aos meus amigos pedagogos pelas trocas e momentos de aprendizagem. Aos “meus verdadeiros amigos de sempre”, que me escutaram todas as vezes que precisei.

Agradeço, ainda, à Giliane, Andreia, Liliane e demais pessoas que, de alguma forma, estiveram envolvidas neste trabalho e contribuíram para sua realização.

Muito Obrigada!

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 01: Descrição dos encontros de formação.....	p.77
FIGURA 02: Caracterização das participantes da pesquisa.....	p.79
QUADRO 01: Organização dos encontros.....	p.73
QUADRO 02: Tempo de experiência, em anos, na Educação Infantil e Ensino Fundamental.....	p.81
QUADRO 03: Quantidade de alunos atendidos por professora participante.....	p.95
QUADRO 04: Tipos de NEEs atendidas pelas professoras das SRMs.....	p.96
QUADRO 05: Participação em atividades da escola.....	p.97

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MS – Mato Grosso do Sul.

NEEs - Necessidades Educacionais Especiais.

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PDI - Plano de Desenvolvimento Individual.

PNEE-EI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP - Secretaria de Educação Especial.

SRMs - Salas de Recursos Multifuncionais.

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos.

RESUMO

A Sala de Recursos Multifuncionais-SRM tem se configurado como o espaço para Atendimento Educacional Especializado-AEE na proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação. A partir das matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e da implantação das SRM e, conseqüentemente, da busca por acesso e sucesso da população atendida, surgem as indagações: quais as principais dificuldades encontradas na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado oferecido nas SRMs? Como este modelo de atendimento tem sido operacionalizado nas SRMs do município de Dourados/MS? Essas questões possibilitaram discussões de um tema atual e relevante buscando desenvolvimento de pesquisas que contribuam com ações para a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para tentar responder a essas indagações, elegeu-se como objetivo geral deste trabalho: discutir a formação inicial e continuada de professores para atuação nas SRMs e as características da proposta de avaliação educacional na inclusão escolar, proporcionando a reflexão sobre as dificuldades e as possibilidades encontradas na inclusão de alunos com NEEs no que se refere ao AEE nas salas de recursos multifuncionais, segundo a versão das professoras responsáveis, bem como a promoção da discussão sobre este modelo de atendimento oferecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa caracterizou-se como pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, utilizando-se como técnica o grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Foi realizada na rede municipal de ensino de Dourados-MS com treze professoras de SRMs. Os encontros transcritos foram analisados juntamente com as participantes e resultaram em três eixos temáticos de análise principais. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para responder a atual política de inclusão, ainda que tenha muitas dificuldades e necessidade de formação para o atendimento dessa demanda. Acredita-se que a pesquisa tenha contribuído para a melhoria do atendimento nas SRM com a discussão e reflexão sobre a operacionalização da proposta por meio das estratégias e procedimentos elaborados pelo profissional do AEE nas discussões promovidas.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de Professores, Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

Abstract: The Multifunction Resources Room – MRR has been configured as a specialized space in Specialized Educational Attending – SEA in the inclusive policy of the govern for the special education’s view. From the registry of students with Special Educational Needs and the implantation of MRR pursuant to the seek for the attend population’s access and success , raises the questions: What the main difficulties found in students with Special Educational Needs conforming to the Specialized attendance given by the MRR? How this pattern of attendance has been operationalized in the MRR of Dourados/MS? These questions were able to make discussions about a current and applicable theme in order to develop researches that can contribute to scholastic student’s inclusion with Special Educational Needs. Trying answer these questions, was chosen as the main goal of this article: Discuss initial and continuing training of teachers to act in SEM and features of the proposed educational evaluation in school inclusion, providing a reflection on difficulties and opportunities found in the inclusion of students with Special Educational Needs Specialized educational attending in the Multifunctional Resources Room, in order to the responsible teachers interpretation as the discussion about this example given by National policies of Special education in the inclusive perspective. The research was characterized as qualitative research collaborative nature, using art as the focus group and semi-structured interviews. It was held at the municipal school of Dourados-MS with thirteen teachers of MRR. The written interviews were analyzed together with the participants and resulted three main themes of analysis. The information revealed that the city has endeavored to respond to current policy of inclusion; even it has many difficulties and need training to fulfill this demand. It is believed that the research has contributed to improve the attendance in MRR with discussion and reflection on the operationalization of the proposal through the strategies and procedures developed by professional in SEA promoted discussions.

KEYWORDS: Teacher Training, Specialized Educational Services. Multifunction Resources Rooms.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	21
1.1. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	22
1.2. Inclusão Escolar.....	29
1.3. Caracterização do AEE na perspectiva da educação inclusiva: papel da escola e do professor da SRM.....	34
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	41
2.1. Compreendendo a formação docente.....	46
2.2. Avaliação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.....	48
2.3. Avaliação na Educação Especial.....	52
CAPÍTULO III - MÉTODO E RESULTADOS.....	60
3.1. Métodos.....	60
3.1.1. Participantes.....	61
3.1.2 Contexto da Pesquisa.....	62
3.1.3. Procedimentos de coleta de dados.....	63
3.1.4. Instrumentos de coleta de dados.....	63
3.1.4.1. Grupo focal.....	63
3.1.4.2. Questionário para entrevista com a gestora de Educação Especial.....	65
3.1.4.3 Formulário para caracterização das professoras das SRMs.....	65
3.1.4.4. Roteiro de entrevista semiestruturada.....	65
3.1.5. Procedimentos de análise dos dados.....	66
3.1.6 Descrição dos encontros com as professoras das SRMs no grupo focal.....	67
3.2.Resultados.....	69
3.2.1 Eixo 1 – Formação de Professores para inclusão escolar.....	69
3.2.2 Eixo 2 – Avaliação dos estudantes com NEEs.....	78
3.2.3 Eixo 3 – Organização do Ensino nas SRMs e classes comuns.....	86
3.4 Desafios.....	95

3.5 Avaliação dos encontros.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	120
ANEXO I - Formulário para caracterização das professoras das SRMs	
ANEXO II - Autorização para realização da pesquisa	
ANEXO III - Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido do ONEESP	
ANEXO IV - Questionário para entrevista com a gestora de Educação Especial	
ANEXO V – Roteiro de entrevista semi-estruturada para as profissionais das salas de recursos multifuncionais	
ANEXO VI – Questionário de avaliação dos encontros	

APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa decorre da pequena experiência profissional que tive em contextos de educação e, principalmente, por reconhecer a necessidade de aprender e contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Minha trajetória acadêmica foi o primeiro passo para a carreira docente. Sou filha de professora de Educação Infantil e sempre tive contato com a escola, espelhava-me nas experiências da minha mãe e foi daí que surgiu o desejo de exercer a mesma profissão: ser professora.

Quando fui aprovada no vestibular para realizar o curso de Pedagogia, tinha certeza da escolha que havia feito, pelas experiências boas que havia vivido. Uma das disciplinas que me chamou a atenção na graduação foi a de “Educação Especial”, pela qual tive a oportunidade de conhecer minha orientadora atual que, na época, foi professora desta disciplina. Nestas aulas tive grande aprendizado nas apresentações dos seminários sobre os diferentes tipos de deficiência e sobre como trabalhar com essas deficiências, e, principalmente, aprendi a lidar com a diferença que existe no ambiente escolar, ou seja, com a inclusão escolar. O gosto pela disciplina foi tanto que hoje dou continuidade nos estudos em Educação Especial na minha dissertação de mestrado.

Durante a graduação, surgiu a oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação a Docência – PIBID. Este projeto me fez olhar com mais atenção ao que se refere à gestão, me fez perceber a importância do gestor na escola. Neste projeto fui bolsista da CAPES. Desenvolvia projetos com outros alunos, escrevíamos artigos para publicação e colaboramos muito na organização de eventos na Universidade.

No PIBID atuei como bolsista no subprojeto da licenciatura Pedagogia intitulado “A intervenção pedagógica como elemento articulador das licenciaturas da UFGD na formação inicial e continuada do educador: aportes teóricos e práticos”, o que proporcionou a mim uma vasta experiência na relação entre educação básica e ensino superior.

No Mestrado, também como bolsista da CAPES, desenvolvi pesquisa sobre a formação de professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino, levantando discussões sobre as políticas de formação de professores na Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial.

Esse projeto de pesquisa está vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as SRMs nas escolas comuns, sediado na UFSCar. Quando surgiu a oportunidade de participar deste estudo em rede nacional relacionado à Educação Especial, aceitei sem demora por acreditar que tal pesquisa me faria crescer acadêmica e profissionalmente.

Esta pesquisa de dissertação de mestrado me abriu portas para o conhecimento, em todos os sentidos, pois tive a experiência de conhecer e estudar mais sobre as Políticas relacionadas à Educação Especial e o contato com os professores da rede me fez enxergar o potencial que temos para defender a educação como um direito de todos.

Posso dizer que aprendi a construir e desconstruir algumas ideias e conceitos arraigados por conta do pouco conhecimento e, a partir das experiências acadêmicas, pude mudar alguns desses conceitos, considerando já um grande passo dado.

Enfim, essa foi apenas uma das etapas que cumpri e estou cumprindo em meio às outras que pretendo realizar, pois acredito que ser professor é sonhar com o futuro, buscando alcançar objetivos, inovando e ampliando os conhecimentos a cada dia.

Após uma análise de tudo que vivi em minha trajetória acadêmica e todo caminho percorrido, percebo que é possível vencer e encarar as dificuldades em busca dos sonhos.

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE) em apoio às classes comuns (ensino regular) tem como local definido as salas de recursos multifuncionais (SRMs). O AEE é oferecido para os educandos “portadores de necessidades especiais” (Art. 208). Este atendimento foi assegurado, preferencialmente, na rede regular de ensino desde a Constituição Federal/1988 e reafirmado pela LDB 9.394/96 (Art. 58) e pelos documentos e políticas educacionais posteriores.

Para discutir e localizar a presente investigação, serão apresentados estudos que tiveram como foco pesquisas que abordaram as políticas públicas de educação especial, a formação de professores para inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e o AEE nas SRMs.

Toledo (2011) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a eficácia de um programa de intervenção por meio de pesquisa colaborativa com professores do Ensino Fundamental, buscando favorecer a preparação destes professores na promoção da inclusão e alunos com deficiência intelectual (DI). A pesquisa teve um programa de intervenção que ocorreu em duas fases: na primeira fase foi feita a identificação das características do contexto - investigar como os professores das classes comuns do Ensino Fundamental II com alunos com DI percebem o processo de inclusão e como o conduzem em suas salas de aula -, e na segunda fase aconteceu o desenvolvimento do programa de intervenção. Os resultados evidenciaram uma melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores sobre a educação inclusiva. Também demonstrou que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial mostrou-se efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Milanesi (2012) realizou um estudo no sistema municipal público de ensino do município de Rio Claro/SP, envolvendo 23 professoras de SRMs e/ou professoras de turmas de ensino comum - que tivessem alunos atendidos em SRMs -, e os profissionais da gestão escolar. Os objetivos desta pesquisa foram o de descrever e analisar os serviços das SRMs a fim de entender como estes são organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do atendimento educacional especializado. Em seu processo, a pesquisa realizou um estudo documental para a caracterização da política de inclusão escolar, e,

posteriormente, um ciclo de dez encontros de grupos focais com os professores. Os dados revelaram que o município tem se esforçado para responder à atual política de inclusão escolar. Foram encontradas diversas dificuldades para atender as normativas indicadas pelo MEC no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum e, também, à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno). Os resultados permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais, na maneira como funcionam hoje oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Também com o intuito de conhecer como têm sido operacionalizadas as SRMs, Almeida (2013) investigou as possibilidades, os desafios e os limites postos à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do município de Niterói/RJ, por meio do atendimento educacional especializado realizado nas SRMs. Buscou caracterizar as políticas públicas de educação do município quanto à inclusão escolar por meio do AEE; à organização das SRMs e à formação dos professores; descrever sobre a acessibilidade das escolas municipais quanto aos aspectos pedagógicos, curriculares e arquitetônicos no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais; e, ainda, avaliar as atitudes dos professores frente aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, considerando a oferta do AEE. Os resultados revelaram que o município e seus profissionais têm contribuído para que a inclusão seja possível, considerando as contradições e limites sociais impostos pela organização da sociedade de classes; a capacidade de resistência à educação reduzida, à adaptação e à dominação cultural na sociedade de classes na formação para a heteronomia. Os aspectos analisados revelaram avanços da educação inclusiva no município de Niterói/RJ.

Oliveira (2012), em sua pesquisa, buscou conhecer e analisar a visão que possui o profissional que participa de cursos de formação continuada para Educação Especial a partir do movimento de Educação Inclusiva sobre tais cursos. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Corumbá/MS e teve como foco os cursos de formação continuada, subsidiados pelo Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Foram oferecidos questionários a trinta e sete profissionais da educação, dentre eles professores, intérpretes, coordenadores, técnicos escolares e psicólogos. Na segunda fase, foram entrevistados vinte dos trinta e sete profissionais que responderam aos questionários. Como resultados, percebeu-se que os programas de formação continuada para profissionais da educação são um grande avanço para a sociedade e que, no entanto, possuem a marca de uma sociedade dividida em

classes, e, ainda, que o profissional da educação é concebido como um sujeito que não possui autonomia no trabalho, que escolhe e aplica procedimentos oferecidos por programas e projetos que, muitas vezes, não correspondem às expectativas, tornando-o frustrado com a própria escolha profissional.

Nozu (2013) descreveu e analisou as práticas discursivas e não discursivas do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais da rede pública de ensino do município de Paranaíba/MS. Os objetivos foram elucidar o contexto de influência que possibilitou a configuração do discurso da inclusão na educação especial; apreciar o contexto de produção do texto por meio da discussão de dispositivos políticos e normativos sobre o atendimento educacional especializado; descrever e analisar o contexto político da prática, o dito e o não dito do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais. A investigação envolveu estudo documental e bibliográfico, entrevista semi-estruturada com a gestora de educação especial e pesquisa colaborativa por meio da técnica do grupo focal, para formação de professores das SRMs. Os resultados evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de aproximação e de distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado nas salas recursos multifuncionais da rede estadual e da rede municipal. Indicaram, ainda, as relações de poder e resistência ao processo de inclusão escolar dos estudantes da educação especial, que acabam por gerar a ausência de articulação entre o trabalho especializado e o realizado nas classes comuns e, consequentemente, a centralidade e a responsabilização das ações das professoras das salas de recursos multifuncionais para o sucesso ou fracasso desta proposta política.

Silva (2013) abordou as políticas públicas de educação e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública municipal de ensino. O estudo problematizou as políticas públicas de formação docente e de educação especial na perspectiva da inclusão. O estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal tendo como participantes duas professoras atuantes em SRMs, duas professoras regentes de turmas regulares, uma orientadora pedagógica e a diretora da unidade escolar. O objetivo deste estudo foi o de analisar a articulação entre as práticas docentes que oferecem o AEE nas salas de recursos multifuncionais. Os resultados obtidos revelaram que, mesmo considerando os limites e contradições sociais impostos à escola contemporânea, pela organização da sociedade de classes, constatou-se, por parte das professoras, um movimento propício ao enfrentamento das condições sociais vigentes no cotidiano da escola pública.

As pesquisas descritas acima mostra-nos que as temáticas do AEE e das SRMs têm sido investigados com o intuito de que as escolas tornem-se efetivamente inclusivas,

buscando reformular práticas pedagógicas para incluir a todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Nota-se, portanto, que há interesse por parte dos pesquisadores em conhecer e verificar se o modelo de formação de professores que temos tem sido efetivo na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como o que estes professores têm feito para alcançar melhorias na qualidade do ensino.

Percebe-se que o foco do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais fortaleceu-se no âmbito da política educacional, por meio da legislação da educação e da educação especial brasileira.

Os resultados que abordam o AEE mostraram que uma parcela significativa (cerca de 690 mil) dos alunos com deficiência está matriculada no ensino comum e recebe esse atendimento no país. No entanto, o atendimento educacional especializado não pode se tornar um modelo único de atendimento, pois as políticas educacionais precisam avançar para que um maior número de alunos, principalmente aqueles com deficiência, tenham condições mais favoráveis de acesso e permanência no processo de escolarização.

O Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, iniciado em 2007 pelo Edital nº 1 de 26 de Abril de 2007, objetiva:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Quando se fala em inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais - NEEs, entendemos que existem muitas possibilidades para que isso se concretize. A sociedade, de forma geral, deve abrir espaços para que todos tenham oportunidades iguais, sem discriminação pelas diferenças.

Este trabalho tem por proposta refletir sobre a inclusão escolar de alunos com NEEs nas escolas de ensino comum a partir da organização do atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais no município de Dourados/MS.

O trabalho tem como objetivo geral conhecer, descrever o AEE oferecido nas SRMs do município de Dourados-MS. Os objetivos específicos são:

- Conhecer e descrever a organização das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados/MS, a partir da versão das professoras;

- Discutir sobre a formação inicial e continuada de professores para atuação nas SRMs e, a proposta de avaliação educacional na inclusão escolar;
- Refletir sobre as dificuldades e as possibilidades encontradas na inclusão de alunos com NEEs no que se refere ao AEE nas salas de recursos multifuncionais, segundo a versão das professoras responsáveis, para uma discussão sobre o modelo de atendimento oferecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Levanta-se a hipótese de que esses aspectos podem ser derivados do fazer cotidiano e das expectativas e percepções de suas responsáveis e que pode haver aspectos que ampliem e melhorem o atendimento às crianças nas SRMs. Por esse motivo, buscamos conhecer o trabalho realizado pelas professoras, discuti-lo e indagar se o AEE contribui para o desenvolvimento dos alunos com NEEs e quais outras formas de atuação poderiam ocorrer.

A metodologia utilizada no trabalho em consonância com a metodologia utilizada pelo ONEESP foi de pesquisa qualitativa de cunho colaborativo, que se fundamentou nas indicações de alguns autores, como Ibiapina (2008). Utilizou-se a pesquisa colaborativa como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores (IBIAPINA, 2008, p.07).

Com base na pesquisa colaborativa, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas em grupo focal. A entrevista englobou três eixos temáticos que foram discutidos na formação continuada inseridas nos grupos focais, a saber: 1) a formação de professores para a inclusão escolar; 2) a avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; e 3) a organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns.

Buscou-se apresentar discussões sobre a formação de professores para o AEE, sobre a avaliação dos alunos com NEEs e, principalmente, sobre a organização do ensino nas SRMs.

Desse modo, apresentaremos no decorrer do trabalho discussões relacionadas aos três eixos temáticos já citados. No primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado. No segundo capítulo abordamos discussões sobre a formação de professores e a avaliação educacional na inclusão escolar, buscando compreensões sobre como avaliar no contexto da educação inclusiva. O terceiro capítulo aponta o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, o AEE no município de Dourados/MS e traz os resultados dos dados levantados pela pesquisa e a análise dos dados.

Ao final do trabalho se buscou refletir sobre a inclusão escolar, o papel do AEE nas salas de recursos multifuncionais e elaborou-se uma proposta de discussão sobre os resultados dos encontros realizados com os professores das SRMs.

Acreditamos que a pesquisa traz contribuições para o atendimento nas SRMs ao compreender a operacionalização deste serviço, por meio das estratégias e procedimentos elaborados pelos profissionais do AEE, com o intuito de ampliá-la a partir das percepções de suas responsáveis nas discussões promovidas nos grupos.

CAPÍTULO I

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) como proposta de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) no processo de inclusão escolar. Esta proposta tem como principal objetivo a ampliação de matrículas de alunos em classes comuns no ensino regular, visando à educação inclusiva.

Garantir o direito dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais de frequentar uma classe na escola regular tem sido um exercício cada vez mais amparado legalmente na maioria dos países. Muitas atitudes já foram tomadas pelos sistemas educacionais conduzindo para este alvo.

Para além do âmbito do direito dos alunos com NEE, Enicéia Gonçalves Mendes traz que:

[...] imperam também razões éticas, considerando que não há motivos fortes que justifiquem a segregação escolar indiscriminada destes alunos, e por isso, no mundo todo, os sistemas educacionais tem procurado se reestruturar para responder também às necessidades de todos os seus alunos. (MENDES, 2010, p. 09).

A inclusão escolar destes alunos deve envolver um processo que prevê a reestruturação das escolas para o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais para, com isso, garantir aos mesmos o acesso à escola, bem como permitir que tenham melhores oportunidades educacionais e sociais. A escola, então, deve favorecer o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. No entanto, como afirma Anache: “[...] existem várias barreiras que a instituição escolar não conseguiu vencer, revelando a fragilidade do sistema educacional brasileiro na execução de suas políticas publicas. Questiona-se o tipo de inclusão que se propõe e o que se executa”. (2010, p. 87).

Todos os estudantes, em determinada fase da vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais e o professor, em sua função, deve reconhecer essas necessidades e buscar estratégias para supri-las. Entretanto, algumas necessidades específicas e permanentes requerem da escola e do sistema escolar uma série de recursos e reestruturações que proporcionem aos alunos o acesso ao ensino e sucesso na aprendizagem. Medidas estas específicas, que historicamente estiveram a cargo das escolas especiais com o arsenal teórico e metodológico da Educação Especial.

Para contextualizar o AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais do município estudado Dourados/MS, traremos, neste capítulo, discussões sobre as Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as compreensões sobre os conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Educação Especial.

1.1 Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A Constituição Brasileira (1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola aponta a inclusão escolar a partir do AEE, nos artigos 206 e 208:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Garantido pela Constituição de 1988, todos os alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de estar matriculado nas escolas regulares no Brasil. Tal Constituição estabelece: o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola e a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, 1988).

Portanto, a Constituição Federal garante a todos os alunos o acesso ao ensino regular, com base no princípio de igualdade, assegurando ainda o direito ao Atendimento Educacional Especializado.

O movimento em prol da inclusão escolar origina-se em um movimento maior apresentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Joimten, 1990): na busca do direito à educação para todas as pessoas em consonância com os direitos humanos e a igualdade social e, depois a Declaração de Salamanca (1994), sobre princípios, política e prática em Educação Especial. A Declaração afirma o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

Atualmente, a legislação educacional considera como foco da inclusão escolar o público atendido pela Educação Especial. No artigo 3º da Declaração de Joimten, afirma-se que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1990, p. 04).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação desde 1996 (LDB/1996, Art.59) já fazia referência a dois perfis de professores que deviam ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

a) Professor de classe comum capacitado - comprovando em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;

- Definir e implementar respostas educativas;

- Apoiar o professor da classe comum;

- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

A Resolução do CNE/CEB (2001) enfatiza a questão da formação do professor, tanto da classe regular, como da Educação Especial, ao ressaltar que todos os professores devem ter capacitação para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais. No artigo nº18, esta resolução estabelece que os professores tenham competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

Esta Resolução (Art. 18º, § 3º), mencionada acima, também traz aspectos quanto à formação específica dos professores especializados:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

No Brasil, em 2006, o Ministério da Educação publicou o “Direito à Educação - Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais”, com o objetivo de apresentar e apoiar a disseminação da lei em defesa dos direitos das pessoas com NEEs. Neste documento, é posto que:

[...] O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apoia a construção de sistemas de ensino inclusivos com desenvolvimento de políticas públicas de democratização do acesso à educação, de gestão participativa, de formação de professores, de eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas e nas comunicações que possibilitem o acesso pleno ao currículo. (BRASIL/SEESP 2006, p. 09).

O Documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI/BRASIL, 2007) especificou a necessidade de garantir, dentre outros aspectos, a “formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 8).

Segundo o documento supracitado, como pré-requisito para atuar na Educação Especial, o professor deve ter “[...] como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2007, p. 11). No entanto, como salienta Mendes em sua reflexão sobre a formação do professor na atualidade:

[...] a complexa proposta contida neste documento quando contextualizada no atual momento, na qual se observa a escassez de oportunidades de formação inicial em âmbito dos cursos de graduação nas agências que tradicionalmente vem se responsabilizando pela formação em nível superior, permite-nos vislumbrar muitas dificuldades para implementar uma Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. (MENDES, 2009, p. 10).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao assumir uma perspectiva inclusiva, caracteriza o professor de Educação Especial como um indivíduo multifuncional, que atenda todos os tipos de alunos, o que requer uma enorme responsabilidade.

No ano de 2009, surge a Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e traz em seu art. 1º, que:

Art. 1º - Para a implementação do Decreto nº6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CNE/CEB, 2009, p.01).

Em acordo com a legislação nacional, em 2010 foi criada uma Nota Técnica como parte da legislação maior (SEESP/GAB/Nº11/2010) elaborada pela Secretaria de Educação

Especial, com o intuito de apresentar as “Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais” implantadas nas escolas regulares.

No município de Dourados/MS, a legislação municipal e estadual foi obtida com a coordenadora de Educação Especial do município, bem como uma lista de equipamentos e materiais disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais nos anos de 2008 a 2010.

No ano de 2010 foi emitida uma deliberação (DELIBERAÇÃO CEE/MS N°9367, de 27 de Setembro de 2010), como ato normativo do Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade de educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Art. 5º - as mantenedoras e os gestores das instituições de ensino comum deverão fazer constar na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e prever: I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento de seus próprios educandos e dos outros de outras escolas; [...]. (CEE/MS, 2010, p.01).

Ainda em 2010, o município publicou uma nota técnica sobre o AEE na rede privada de ensino. A nota técnica, n. 15, CGPEE/GAB/2010, tem como assunto os “Sistemas de Ensino e Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada”. Consta, neste documento, que:

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar. (CGPEE/GAB, 2010, p. 05).

A Resolução da SEMED, n. 140, de 18 de Janeiro de 2010, dispõe sobre a Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Educação – REME, no âmbito do município de Dourados.

Art. 31. O Núcleo de Educação Especial da SEMED estabelecerá critérios específicos para a operacionalização da Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Ensino, considerando as legislações vigentes em especial: I. Constituição da República Federativa do Brasil/1988, capítulo III; II. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB; III.

Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. IV. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Parágrafo único. A SEMED regulamentará os critérios de contratação dos profissionais que atuarão na Educação Especial: I. Nas Salas de Recursos Multifuncionais – Atendimento Educacional Especializado –AEE; II. Nos Serviços do Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção em Braille; III. Como Professor Auxiliar para alunos com múltiplas deficiências; IV. Como Professor Intérprete; V. Como Apoio aos alunos com deficiência na realização de atividades de higiene, alimentação e locomoção. (RESOLUÇÃO/SEMED, 2010 p. 03)

Em nível nacional, a nota técnica, n. 62, MEC/SECADI/DPEE/2011, apresenta orientações aos Sistemas de Ensino a partir do Decreto nº7.661/2011.

Atendendo a tais pressupostos, o Decreto nº7.661/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Para a efetivação do direito inalienável à educação, este Decreto, em seu art. 1º, incisos I e III, dispõe: I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (MEC/SECADI/DPEE, 2011, p. 1-2).

É importante destacar que no município de Dourados, além do professor de AEE que atua na Sala de Recurso Multifuncional, existe outro profissional chamado de apoio educacional (AE) na sala de aula comum. Este apoio tem a função de auxiliar ao professor regente no acompanhamento dos alunos com NEEs nas atividades desenvolvidas em sala de aula, inclusive para atividades fora da sala e atividades de cuidados, como o uso do banheiro, por exemplo.

Segundo a Resolução SEMED, n. 26, de 10 de maio de 2012, a atuação do profissional de apoio educacional será “[...] articulada com os professores titulares do aluno público-alvo da Educação Especial da sala de aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, entre outros profissionais da escola.” (p.02)

Art.2º. Os Profissionais de Apoio atuarão no ensino regular, onde estão inclusos os alunos com deficiência que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades escolares, nas Unidades de Ensino da Rede Municipal, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. (p.02)

Ainda sobre o profissional de apoio (AE) está descrito na Resolução que ele deve atuar de forma articulada com o professor regente da sala comum e com o professor da Sala de Recurso Multifuncional, contribuindo com “[...] a produção e adaptação de materiais, seleção de recursos específicos, em função das necessidades do educando e em conformidade com o planejamento elaborado pelo professor titular da sala de aula comum” (p.02).

Em relação ao atendimento de crianças com autismo, a Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ressalta as seguintes diretrizes:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes; [...]. (BRASIL/MEC, 2012, p.01).

As legislações municipal, estadual e nacional são permeadas por um histórico de lutas e conquistas. As disposições legais expressam uma pluralidade de propostas para avanços na Educação Especial, sendo um importante passo a ser dado na busca pela inclusão escolar.

Tratando-se de documentos legais, estes asseguram o princípio de igualdade e direito dos alunos com NEEs frequentarem o ensino regular. Destaca-se a importância do espaço de AEE que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que essa oferta de atendimento é algo que vai além de uma garantia de acesso à escola, ou seja, é um espaço de aprendizagem garantido pela legislação.

O atendimento educacional especializado, como uma proposta, traz um desafio em direção a uma educação inclusiva. Para tanto, é importante que a escola exerça seu valor social juntamente com os recursos disponibilizados pelo AEE.

Percebe-se que houve mudanças e avanços nos diplomas legais citados acima, desde 1988 (Constituição Federal) até os dias atuais. Esses diplomas legais foram elaborados na busca do reconhecimento dos direitos ao acesso e inclusão escolar dos alunos com

deficiência, ou seja, fruto das lutas pelos avanços e conquistas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, discriminadas historicamente pela sociedade.

1.2 Inclusão Escolar

O conceito de inclusão escolar refere-se à inserção de aluno com Necessidades Educacionais Especiais na sala comum, ao suprimento das dificuldades encontradas, bem como aos esforços para melhorar as condições das escolas no atendimento a estes alunos. A importância de discutir este tema se dá por reconhecer, de fato, que a inclusão atualmente ainda não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Segundo Fávero: “[...] quando se fala em desigualdades sociais, o termo que mais se ouve é inclusão. Trata-se de uma perspectiva, discutida mundialmente, na luta contra a exclusão social.” (2004, p. 37).

Discutir a inclusão é ainda um grande desafio diante das barreiras impostas pela sociedade. Percebem-se diversos obstáculos que impedem que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas e na sociedade em geral, dentre os quais podem ser citados como exemplo o preconceito, a falta de estrutura física das escolas devido ao pouco investimento no sistema educacional, a falta de conhecimento sobre os direitos dos deficientes, a falta de recursos humanos para capacitar os profissionais da área da educação para a atuação da inclusão.

São muitos os profissionais da escola que não se sentem preparados e capacitados para receber alunos com NEEs. Sobre isto, Manzini escreve:

[...] dentre os vários desafios, poder-se-ia ressaltar aqueles que se dirigem à formação do professor para atender à diversidade de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos com deficiência inseridos no sistema de ensino. (MANZINI, 2007, p.01).

Podemos refletir sobre como o ser humano é diferente entre si; tal diferença, muitas vezes, leva-nos à condição de aceitação ou não do outro com suas particularidades. Pelo fato de serem diferentes, os alunos com NEEs passam a ser vistos pela escola como um problema que, de certa forma, apresenta-se como sem solução para a prática de inclusão escolar.

Parece-nos que, para se realizar a inclusão escolar, há a necessidade de rever atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e com a diferença de cada aluno. Sabe-se,

contudo, que isto não deve ser de responsabilidade exclusiva do professor, mas também de toda a comunidade escolar e social.

A inclusão deve ser compreendida como inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas, no trabalho, etc., com direitos e deveres de participação enquanto cidadãos. E a inclusão só pode ser considerada um sucesso quando há adaptação de todos os envolvidos: professores, pais e os próprios alunos. [...] a aceitação da condição de ter necessidades educacionais especiais e suas implicações, e não de uma tentativa de adequação ou mesmo de normalização, tem ainda muito percalços e barreiras e serem vencidos. (TOYODA; MENDES; LOURENÇO, AKASHI, 2007, p. 126).

Ao discutirmos referências teóricas sobre a inclusão escolar, vemos que a construção de uma escola inclusiva deve envolver inúmeras mudanças estruturais no sistema e no atendimento dos alunos. Conforme Aranha, “a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades educacionais especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado.” (2001, p. 14). A autora amplia o conceito em questão ao considerar que “[...] este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento, na aceitação e na garantia do acesso de todos a todas as oportunidades” (p.14).

A proposta de inclusão escolar é considerada como um processo dinâmico e gradual, que exige uma adequação às necessidades dos alunos. Na prática, a inclusão tem se revelado como uma proposta frágil frente às condições do sistema educacional brasileiro, pondo em questão a própria ideia de inclusão como política pública, que vai além da educação formal e excede outros contextos sociais. Cabe ressaltar a importância da inclusão escolar como integrando um bem-estar social, pois a diversidade da educação especial faz com que os profissionais atuantes desta área necessitem de formações constantes.

[...] é preciso pensar na construção de uma escola que se adapte para atender às especificidades e necessidades que esse alunado apresenta no cotidiano escolar. Para haver, de fato, a construção e o desenvolvimento de um sistema educacional não excludente, é fundamental que todos os profissionais da escola aceitem e se disponham a participar desse processo, o qual vai muito além de somente inserir o aluno com NEEs na sala de aula comum. (MILANESI, 2012, p. 22).

A inclusão escolar é um processo que implica em olhares individualizados, formação do professor, revisões curriculares, um trabalho em conjunto e investimentos financeiros que, por vezes, não tem ocorrido no sistema escolar.

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias para as escolas minimizarem as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos os alunos. Entre essas estratégias, destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio. (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011, p. 04).

A escola inclusiva, então, permite que os alunos com NEEs e demais alunos aprendam juntos. Isto requer um planejamento que reconheça as diferenças e que ofereça aos alunos avanços no processo de aprendizagem, ou seja, “[...] a educação inclusiva é uma concepção que expressa a necessidade de construção de uma sociedade que respeite a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas a população de pessoas com deficiência.” (ANACHE, 2010, p. 83).

A ideia de escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas [...], é altamente desafiante. Tal desafio implica a ação de sujeitos que se encontram conectados, os quais não podem prescindir de sua responsabilidade para que essa escola inclusiva se torne possível. (BEYER, 2013, p.62)

Considerando que a educação inclusiva se dá a partir da participação de todos, o trabalho em conjunto - comunidade e escola - torna-se um marco no contexto político e também no plano social e educacional.

A educação inclusiva tem sido um desafio para diferentes profissionais que trabalham na promoção do desenvolvimento de alunos com deficiência. Estes tem a escola como um espaço fundamental para promover o desenvolvimento social, emocional e acadêmico, a partir de oportunidades de vivências estimuladoras da interação e mediação para aprendizagem de significados e sentidos e que contribuem para processos de resiliência. (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012, p. 695).

Pensar a educação inclusiva evidencia a necessidade de tomarmos a educação especial como modalidade de ensino. Esta traz discussões quanto às diretrizes políticas e pedagógicas da educação inclusiva.

Nós nos encontramos numa situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas de ensino regular. (BEYER, 2013, p.12)

A educação especial móvel, apresentada no trecho acima por Beyer, reconhece, sobretudo, a importância da educação inclusiva, que se caracteriza pela inclusão e não pela separação de alunos com deficiência. O direito à educação comum é tão importante quanto o direito ao atendimento educacional adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos.

A educação especial encontra-se, também, em processo de ressignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender. [...] A educação especial não deve ser concebida com um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado. (GLAT, 2007. p.17)

Percebe-se que o desafio da educação especial está em comprometer-se com a educação como um direito a todos. Para que isto seja possível, é fundamental fazer investimentos, implementar políticas públicas de educação, políticas estas que valorizem e invistam na formação de professores, na avaliação dos alunos, entre outros, bem como uma releitura de seu papel, apreendendo que a educação, por si só, não supre as diversas necessidades do público-alvo da educação especial. Esta demanda implica a intervenção de outras políticas públicas de cunho social, no âmbito da saúde, da assistência social e da qualificação profissional. (BENDINELLI; ANDRADE; PRIETO, 2012).

Se pensarmos na prática, a inclusão escolar deverá ser feita de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços do sistema educacional.

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e para as práticas de inclusão escolar, podendo efetivar tais práticas ao prover materiais didáticos adequados de acordo com as necessidades dos alunos, proporcionar formação aos educadores com o intuito de permitir que conheçam novas práticas de ensino, dentre outros aspectos.

Não somente a escola, mas a sociedade em geral deve estar envolvida no processo de inclusão escolar. Como afirma Mendes, “[...] a sociedade deve oferecer suportes, apoio e dispositivos que permitam a integração econômica e social, a autodeterminação, e garantam os direitos legais e sociais para os deficientes” (2010, p. 126). No entanto, ainda segundo a autora, “[...] o foco de toda a ação estaria nas deficiências da própria sociedade, no suporte humano diversificado e no empoderamento de indivíduos em situação de desvantagem” (p. 126 - 127).

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial. (BRASIL, 2010, p. 01).

De acordo com Beyer (2013, p.54)

[...] toda ação da Educação Especial deve legitimar situações de integração escolar e social. Uma educação especial que queira, igualmente, ser uma educação integral dos alunos com necessidades educacionais não se legitima pela criação de espaços segregados, mas pela promoção do intercâmbio entre os alunos e o grupo social. (BEYER, 2013, p.54)

A educação inclusiva, como princípio educacional, deve assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos com NEEs, como direito garantido legalmente. E, segundo Beyer, “[...] para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.). (2013, p. 66).

1.3 Caracterização do AEE na perspectiva da educação inclusiva: papel da escola e do professor das Salas de Recursos Multifuncionais

O Atendimento Educacional Especializado busca ser uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades dos alunos com NEEs. Podendo ser realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e professores com formação específica para o atendimento às necessidades educacionais especiais, visa o desenvolvimento do aluno e proporciona seu acesso ao conhecimento. O atendimento, na maioria das vezes, ocorre em contraturno ao horário de aula do ensino regular. De acordo com a SEESP - Secretaria de Educação Especial (2008), o atendimento educacional especializado tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL/SEESP, 2008, p.15).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como uma modalidade, foram criadas para institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e apoiar os sistemas de ensino municipal e estadual, oferecendo-lhes o material para as SRM, por intermédio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que fornece equipamentos e recursos necessários para esse atendimento.

A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço com recursos e tecnologia disponíveis, onde são atendidos, em grupos, educandos com necessidades semelhantes, resguardando-se as especificidades das condições desses educandos. Pode ser utilizada por professores de AEE de áreas diversas, desde que se organizem os horários de forma racional, conforme as necessidades de mantenedora e ou instituição de ensino. (CEE/MS: n°70/2010, p. 03).

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2007, p. 02).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no Art. 12: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” (SEESP/MEC, 2009, p. 03).

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (Art. 13):

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (SEESP/MEC, 2009, p.03).

De acordo com Ropoli (2010), o professor de AEE atende a todos os alunos que são o público alvo da Educação Especial. Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter

formação para o exercício do magistério em nível básico e conhecimentos específicos da área adquiridos em cursos de aperfeiçoamento e/ou de especialização.

O plano de AEE elaborado pelo professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) é resultado das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos e apoios mais adequados para que possa eliminar as barreiras que impedem ao aluno ter acesso às atividades na escola comum. Para desenvolvê-lo é imprescindível a articulação com o professor de AEE e do ensino comum, entre os familiares do aluno e, se necessário, com profissionais da área clínica. Na execução do plano de AEE, o professor avaliará sistematicamente o seu plano, revisando-o e atualizando-o, quando necessário. Segundo Nozu,

O AEE configura-se como uma estratégia diferenciada visando assegurar, no contexto brasileiro atual, o direito à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns da rede regular de ensino. (NOZU, 2013, p. 18)

Com base na legislação nacional, este atendimento é organizado como complementar ao da sala de aula regular, que está inserido no sistema escolar e pode assumir diversas formas: professores itinerantes (que percorrem várias escolas), salas de recursos multifuncionais (nas escolas de ensino regular), professores de educação especial (lotados nas escolas regulares), atendimento na sala de aula regular (apoio) e/ou fora dela.

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. (BRASIL, 2010, p. 17).

O AEE é oferecido na própria escola em que o aluno está matriculado, apresentando a: “[...] possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar [...]”(BRASIL, 2010, p. 18)”, o que de certa forma facilita para o aluno e para os pais, pois “[...] propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter que recorrer a atendimentos exteriores à escola.” (Ibid.)

De acordo com Fávero (2004, p. 83) “o atendimento educacional especializado não é escolarização plena [...]”, ou seja, não deve ser confundido com o trabalho realizado pelo professor da sala de aula comum, também não é reforço escolar.

De acordo com o Art. 10 da Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, o Projeto Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, p. 2).

A Sala de Recursos Multifuncionais, portanto, é um espaço organizado com materiais pedagógicos, didáticos, equipamentos tecnológicos, entre outros, com profissionais formados para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetado para oferecer suporte necessário a alunos que possui algum tipo de deficiência, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

O documento ainda disponibiliza os recursos utilizados no Atendimento Educacional Especializado – AEE, a saber:

Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, entre outros; em Braille, em caracter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e comunicação (TICs) acessíveis (mouse e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros. (ROPOLI, 2010, p.27 - 28).

Com base nas teorias apresentadas e nos documentos sobre o assunto, possuir uma sala de recursos multifuncionais na escola significa responder aos objetivos da educação inclusiva

sobre o atendimento educacional especializado, aperfeiçoando o aprendizado em classe regular. Contudo, há muito que se pensar sobre como estas salas estão sendo organizadas, levando-se em consideração a enorme diversidade da clientela por ela atendida.

Conhecendo os documentos que norteiam o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, faz-se necessário investigar e buscar questionamentos sobre como o modelo de atendimento oferecido, no caso o AEE, tem dado suporte para que o aluno se desenvolva com eficácia. Podemos levantar a seguinte questão: a escola tem buscado meios para que a inclusão escolar ocorra? De acordo com Lopes e Marquezine (2012):

“[...] não se trata, apenas, de transcrever o texto do dispositivo legal, mas de dar características próprias da escola para o atendimento, [...] para isso, é importante considerar [...] profissionais com formação específica e ou professores especializados e empenhados em contribuir para a construção desse documento, garantindo sintonia com os pressupostos da educação inclusiva”. (LOPES e MARQUEZINE, 2012, p. 495).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), dispõe as SRM às escolas públicas de municípios e estados que atendem alunos com deficiência e/ou superdotados, transtornos globais do desenvolvimento, dois tipos de salas de recursos multifuncionais: o tipo I e o tipo II. As salas de recurso multifuncional do tipo I atendem às pessoas com necessidades educacionais especiais em geral, e as salas tipo II são destinadas ao atendimento de pessoas com cegueira. Abaixo, a descrição sobre os dois tipos de salas:

Tipo I - Microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. **Tipo II** – são constituídos dos recursos da sala Tipo I acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, sorobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis. (BRASIL/MEC, 2010, p.31 - 32).

É relevante salientar que a presença de alunos com NEEs, qualquer que seja seu comprometimento, não deve alterar o respeito aos demais alunos. Desse modo, “[...] a garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças. [...]” (ROPOLI, 2010, p.37).

Pensando como uma hipótese, quanto mais e em melhores condições o AEE for oferecido na escola comum, mais ele afirmará seu papel de oportunizar a inclusão escolar, distanciando os alunos de Centros Especializados públicos e privados, que os privam de um ambiente de formação comum a todos, quando oferecidos em substituição à escola. Embora se considere que, em muitos casos (como por exemplo, surdo- cegueira), haverá a necessidade de centros especializados como sede de apoio dado o comprometimento da criança.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, o professor de AEE tem como função “[...] realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial.” (BRASIL, 2010, p.08). Este mesmo documento traz as atribuições do professor de AEE, que são:

Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, Orientação e Mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e uso dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010, p. 8 - 9).

Há a necessidade de se pensar, porém, em como e qual seria a formação capaz de habilitar um professor a todas essas atividades. Levando-se em consideração ainda seu papel de formador na comunidade escolar, que deve ser pautado no respeito e no reconhecimento da diversidade.

Pensar sobre o papel do profissional da educação permite buscar novas perspectivas para o ensino de forma diferenciada. Compreendemos, então, a importância da valorização

das capacidades e possibilidades no processo de inclusão e de uma formação de qualidade para, a partir daí, diminuir as dificuldades no que se refere à aprendizagem.

O próximo capítulo busca discutir a proposta de formação de professores que atuam no AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, bem como apresentar a proposta de organização dos serviços e seus critérios de avaliação e encaminhamento.

Serão discutidas as avaliações para identificação das necessidades educacionais especiais - NEEs, como ocorrem no contexto das deficiências e da pedagogia, no contexto de rendimento acadêmico, de aprendizagem, levando esta reflexão, também, para o contexto escolar inclusivo.

Considera-se, na discussão aqui elaborada, a avaliação de alunos com NEEs como um processo de reflexão, como um instrumento de possibilidades e oportunidades para se pensar a inclusão escolar. A avaliação da aprendizagem, por conseguinte, deve ter um propósito inclusivo, desafiando a todos a lutar pelo respeito à diferença.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA INCLUSÃO ESCOLAR

A educação inclusiva é uma ação política, cultural e pedagógica, desencadeada pela busca do direito de todos os alunos com necessidades educacionais especiais à oportunidade de aprender sem discriminação.

A formação dos profissionais da educação especial apresenta-se como elemento fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva. A inclusão escolar requer professores especializados que saibam como atuar com alunos com Necessidades Educacionais Especiais e os professores do ensino comum necessitam compreender como intervir diante das diferenças que existem entre os alunos atendidos.

A proposta para formação de professores contida na Política Nacional de Educação Especial – Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) apresenta a formação necessária para o professor atuar no Atendimento Educacional Especial, de forma complexa, consta que este profissional deve ter habilidades e conhecimentos para trabalhar:

[...] com todos os tipos de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla transtornos globais de desenvolvimento, e talentosos/superdotados), em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos) e em todos os tipos de lócus (escolas especiais, classes de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, exceto nas classes especiais, opção esta vedada pela política). (BRASIL, 2007, p. 8).

A formação inicial e continuada do professor da classe comum deve ser voltada para a educação inclusiva de maneira que contribua para sua prática. É imprescindível que todos os professores participem de debates e discussões, bem como reflitam sobre sua concepção de escola inclusiva.

O professor, com a comunidade escolar, tem o compromisso de buscar meios que contribuam para o desenvolvimento do aluno. Para tanto, é importante ressaltar a formação continuada, tão importante quanto à formação inicial.

As políticas públicas, quando voltadas para a inclusão escolar, devem estabelecer custos adicionais para suprir as demandas necessárias ao mesmo, bem como contratar e prover a formação continuada dos profissionais, oferecer condições estruturais, além de garantir os materiais fundamentais para o efetivo aprendizado. (MILANESI, 2012, p. 21).

A formação de todos os professores deve ser consonante com a política educacional que busca a inclusão escolar dos alunos com NEEs no ensino regular, esquivando-se do modelo histórico no qual a Educação Especial foi vista como uma “outra” educação. Escreve Miranda sobre isto:

[...] A formação do professor de Educação Especial não pode ser analisada isoladamente. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da Educação em geral e submetê-la, portanto, as mesmas discussões que se vem fazendo nesse âmbito [...]. (MIRANDA, 2011, p. 134)

O sistema escolar deverá buscar novas condições para que o corpo docente da escola esteja munido de conhecimentos e atitudes que possibilitarão o avanço escolar de todos os alunos. Desta forma, “[...] as escolas que adotam a orientação inclusiva valorizam as diferenças dos estudantes e a diversidade humana como recursos valiosos para o desenvolvimento de todos na classe e também para o aperfeiçoamento docente.” (ROPOLI, 2010, p. 28).

A formação continuada deve constituir-se em espaço de construção de novos conhecimentos, um intercâmbio de diferentes saberes para repensar e refazer a prática do professor. Segundo Mittler, “[...] a inclusão implica em que todos os professores tem direito de receber apoio apropriado na formação inicial para a educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.” (2003, p. 35).

A necessidade de preparação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como fator primordial para uma proposta de mudanças das escolas em busca de melhorias. O artigo 59, inciso III da LDB, que traz “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”, aponta para a importância desse aspecto como pré-requisito para inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

O trabalho com os alunos com NEEs exige do professor amplo conhecimento, pois trabalhará com conteúdos diversos, que transitarão entre as necessidades específicas e as diversas áreas do conhecimento.

Estudos realizados sobre o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs mostram que se deve preparar o educador para o desenvolvimento de novas atitudes no que diz respeito à sua prática pedagógica. Mendes, em pesquisa sobre estudos relacionados à inclusão escolar, constatou que “[...] tanto em relação às classes especiais quanto às salas de recursos multifuncionais investigadas, [...] a percepção variava dependendo do caso, e que nem as classes especiais, nem as salas de recursos deveriam ser utilizadas como alternativa única de escolarização.” (2008, p.11).

Muitas pessoas mostram-se incomodadas e inseguras quando se deparam com alguém que tenha qualquer que seja o tipo de deficiência. Esse desconforto diminui e pode até mesmo desaparecer quando existem oportunidades de convivência entre pessoas deficientes e não deficientes, principalmente no ambiente educacional.

A formação de um educador é um processo permanente, que se dá no dia a dia de sua prática na sala de aula. O professor mantém-se em formação, desenvolvendo-se como educador, enquanto estiver atuando e refletindo sobre sua prática docente. Essa formação tem como objetivo contemporizar os conhecimentos, as técnicas e os recursos a serem utilizados pelos professores a fim de proporcionar a prática de ensino contextualizada com a realidade do corpo discente.

Os cursos de formação (inicial e continuada), as políticas educacionais e a organização das próprias escolas deveriam dedicar um espaço privilegiado à reflexão em torno da educação inclusiva. As políticas da educação inclusiva devem partir da base, isto é, da escola, da sua organização, do seu corpo docente e da comunidade escolar. (BEYER, 2013, p.67).

Se considerarmos a inclusão escolar e a construção de uma escola inclusiva, existe a necessidade de inúmeras mudanças estruturais no sistema e no atendimento aos alunos. Conforme Aranha, “a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades educacionais especiais ao espaço comum na vida em sociedade, independente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado.” (2001, p. 14). A autora amplia tal conceito considerando que “[...] este processo tem que estar fundamentado no reconhecimento, na aceitação e na garantia do acesso a todas as oportunidades.” (ibid.).

A formação do professor e o seu desenvolvimento profissional requerem competências e habilidades para ensinar a todos os alunos de maneira diferente. Essa tarefa não deve ser característica específica de professores que atuam na educação especial, e sim de todos os professores de maneira geral.

Pesquisadores como Mendes (2008), Mittler (2003) e outros destacam que a educação inclusiva é possível e necessária tanto para a construção de uma sociedade diferente e democrática, quanto para a transformação da escola. Importante ressaltar que esses autores e outros, como Fávero (2004) e Manzini (2007), compreendem a formação do professor como um dos pontos considerados de maior relevância para a efetivação da escola inclusiva. Nesta perspectiva, o professor é o principal mediador do conhecimento e o responsável pelas ações de ensino.

É relevante conhecer e analisar as reais necessidades na formação de professores, isto é, fornecer recursos a estes profissionais para que melhor percebam e avaliem as dificuldades com as quais se deparam profissionalmente em relação à prática pedagógica com alunos com NEEs; tais ações constituem o respeito pela diferença.

É impossível falar de formação de professores e inclusão escolar sem que haja uma relação entre a escola e a comunidade. A participação no processo de inclusão de professores, pais, gestores, associação de pais e outros agentes que constituem essa comunidade tem que ser pensada em todos os níveis.

A proposta da educação inclusiva vai além da formação inicial e continuada, é uma educação que prevê metas e mudanças de atitudes e posturas diante do diferente, isto é, é uma educação que se processa por toda a vida. Conseqüentemente, percebe-se a necessidade de um preparo profissional de qualidade, que envolva habilidades e conhecimentos para atuar com alunos de todos os tipos de NEEs.

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2006), é uma proposta de formação continuada oferecida pelo MEC, que tem como objetivo: Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Tendo como ações: realizar um Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Essa formação foi oferecida para vários municípios do país, no entanto, no município de Dourados-MS, nem todos os professores tiveram acesso a essa formação, pois foram selecionados apenas alguns professores e gestores.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (2011) tem como objetivo: Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Os cursos de formação continuada citados acima, dentre outros, apresentados pelo MEC, por meio do SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, desenvolve parcerias com as Secretarias de Educação de vários municípios brasileiros, com a proposta de desenvolver formações continuadas aos professores em atuação na Educação Especial.

Infelizmente, o que vemos na realidade do município de Dourados/MS é que nem todos os professores tem acesso a essas formações, sendo limitadas as vagas e, direcionadas a professores efetivos da rede. As propostas de formações continuadas de professores para a Educação Especial, são desenvolvidas pela Secretaria de Educação pautadas nas Políticas de Educação Inclusiva. O que se percebe é que esses seminários oferecidos pelo MEC não tratam da prática em sala de aula, apenas palestras com discussões dos mesmos temas já discutidos em outras oportunidades.

2.1 Compreendendo a formação docente

A formação inicial não tem dado suporte para práticas pedagógicas necessárias ao sucesso no desenvolvimento de sua função como professor. Notam-se, em contrapartida, formações continuadas com carga horárias mínimas, que parece tentar resolver as dificuldades dessa formação inicial incompleta. Desse modo, defende-se que o professor não é o único responsável pela inclusão escolar do aluno com NEEs.

A Formação de professores na educação especial continua sendo um desafio. A formação continuada é indispensável, porém, necessita de aperfeiçoamento, principalmente nos cursos oferecidos à distância, que, por sua vez, não se mostram preparados para ensinar a como lidar com a diversidade de alunos com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular.

Existe uma tendência a se pensar que professores especialistas seriam mais apropriados para lidar com a demanda atual: um profissional na área de educação especial

com a função/habilidade de atender os alunos com deficiência em suas necessidades diárias. O professor se especializaria em uma área para que o atendimento fosse eficaz.

[...] há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvem práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiência. (BUENO, 1999, p. 18).

Sobre a formação do professor especialista, como afirma Bueno “[...] A perspectiva da inclusão dessas crianças implica, portanto, a preparação do professor da classe regular.” (1999, p. 18). Ainda por muito tempo permanecerá a necessidade do trabalho conjunto com o professor especializado.

[...] o que se deve ter em mente, é que, para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente [...] ao mesmo tempo em que adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais. (BUENO, 1999, p.18).

Para Prieto, “é preciso investir em políticas públicas de formação continuada também dos professores especializados, tendo como referência que esses deverão compor frentes de trabalho junto com os demais docentes.” (2006, p.3).

Ora, se o professor especializado, ao participar de processo de ensino em conjunto como professor do ensino regular demonstra, na prática, que esses alunos devem ser encarados a partir somente de suas dificuldades específicas, contribui para que sejam considerados, sempre, como alunos diferentes dos demais, como se esses “demais” constituíssem um grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes das dos deficientes. (BUENO, 1999, p.13)

De fato, não há como negar que se o professor ficar centrado somente num tipo de deficiência, sua atuação se restringiria a ensinar com determinados recursos específicos. No entanto, o atendimento nas salas de recursos multifuncionais receberá um profissional especializado para desenvolver esse atendimento, considerando sempre a presença de sedes de apoio, com outros profissionais de diferentes áreas.

Refletir sobre a importância da formação inicial e continuada de professores que atuam com alunos com NEEs é pensar sobre o papel do profissional da educação, é permitir a

busca de novas perspectivas para o ensino de forma diferenciada. Compreendemos, então, a importância da valorização das capacidades e possibilidades no processo de inclusão e de uma formação de qualidade para, a partir desta, superar as dificuldades no que se refere à aprendizagem pela criança.

[...] a formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos no cotidiano da escola. (OLIVEIRA, 2010, p.143).

Num panorama feito de maneira diferenciada da educação no país, podemos observar avanços na educação voltada para alunos com NEEs. Todavia, ainda há muito o que se fazer para melhorar o atendimento desses alunos, como políticas públicas que apontem para o acesso e permanência de alunos especiais em escolas de ensino regular. Como afirma Lopes e Marquezine (2012), “[...] o trabalho pedagógico só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular.” (p. 503) e, mais, que haja uma comunicação entre os profissionais da área e uma aposta destes nas possibilidades de avanço.

Atualmente, a perspectiva de educação para todos nos remete a um grande desafio. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular tem sido cada vez mais discutida. Segundo Baleotti e Del-Masso,

[...] quando é proposta uma escola aberta à diversidade, uma escola para todos, há de se pensar igualmente nas mudanças de que essa escola necessita, as quais decorrem do contingente de alunos com suas particularidades e as suas individualidades. Acrescida a isso, é fundamental a participação do professor como desencadeador de mudanças e de novas práticas nessa escola que considera a diversidade, que considera as particularidades de cada um de seus alunos e do meio no qual estão inseridos. (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p.42).

Nessa orientação, convém pensarmos em quem são e como têm sido encaminhados os alunos com necessidades educacionais especiais. A “entrada” na escola regular se dá por meio da matrícula, mas para a entrada na sala de recursos multifuncionais há a necessidade de encaminhamento. Esse encaminhamento é feito por meio de um processo de avaliação.

2. 2 Avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs)

A avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem é um tema importante em todas as áreas da educação e deve ser discutido pelos educadores como ponto de partida e não como um fim. Em outras palavras, a avaliação de alunos não deve ter um caráter classificatório, e sim o de diagnóstico, por meio do qual o professor possa compreender e acompanhar os avanços e as dificuldades de seus alunos.

A dimensão educativa do processo de avaliar implica numa transformação de princípios e modos de agir frente à realidade a partir do resultado da assimilação do conhecimento, isto é, implica numa transformação de convicções relacionadas ao trabalho do professor, que requer compreensões claras do significado social e político de suas funções. O professor precisa permanentemente desenvolver a capacidade de avaliar os fatos e os conteúdos das disciplinas de modo mais abrangente. Trata-se de um exercício constante de pensamento para investigar as relações sociais existentes entre a teoria e a prática em sala de aula.

A avaliação da aprendizagem promove ao professor a capacidade de perceber o rendimento dos alunos de acordo com as suas possibilidades e, ainda, refletir sobre o andamento do seu trabalho com os alunos com NEEs.

A política de avaliação na inclusão escolar prevê mudanças no sistema educacional brasileiro, no sentido de garantir o atendimento aos alunos com NEEs. A luta pela inclusão escolar se refletiu na busca da sociedade em garantir esse atendimento, de forma a aceitar e a respeitar as diferenças.

[...] é importante reiterar os propósitos do movimento de inclusão escolar, já que o termo inclusão instiga a configuração de novos rumos e horizontes para a educação e, sobretudo, almeja possibilitar não apenas o acesso, mas também a permanência de todos os excluídos e marginalizados no âmbito do ensino regular, na qual inclui aqueles alunos com deficiência, carentes, hiperativos, obesos, negros, com déficit de aprendizagem, dentre outros. (SOUZA; MARTINS, 2013, p. 279).

O sistema de ensino deve oferecer aos alunos meios de acesso ao currículo com modificações que visam atender às necessidades específicas dos alunos.

O relatório de avaliação no contexto escolar é o documento que orienta o professor na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, consoante uma proposta pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno, portanto sua elaboração deve ser individual. (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 495).

De acordo com Ropoli, “[...] a avaliação por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão na escola.” (2010, p.15). Percebe-se que o processo avaliativo dos alunos, em geral, precisa considerar as diversas capacidades desses alunos e oferecer oportunidades para que possam progredir em sua aprendizagem.

A avaliação educacional, no contexto geral, é um tema cercado de dúvidas e questionamentos, principalmente quando se trata de avaliação na educação especial.

A avaliação oferece informações valiosas para análise dos processos de ensino e aprendizagem e sua efetividade e também para o processo de tomada de decisões. [...] a avaliação é parte essencial de qualquer experiência de aprendizagem, seja para adultos, seja para crianças. (DUK, 2005, p.35)

Numa breve reflexão, percebe-se que o ser humano faz avaliações constantes, sejam de suas atitudes, ações próprias e mesmo das atitudes dos outros, numa busca constante de crescimento pessoal e profissional. No entanto, em ambientes educacionais, a prática de avaliar tem servido apenas para a aplicação de notas e/ou conceitos e definição da vida escolar do aluno. Entretanto, a avaliação “[...] deve ser uma avaliação mediadora, de ação pedagógica reflexiva, ao invés de uma avaliação classificatória, de julgamentos de resultados” (FERREIRA, 2008, p.89). Quando se trata de avaliar na educação especial, este modelo de avaliação necessita ser revisto.

O discurso presente na literatura sobre avaliação na educação especial critica o modelo de avaliação pautado na classificação e seletividade e defende uma avaliação que sirva para indicar os caminhos necessários para uma prática pedagógica adequada a todos os alunos. (VELTRONE; MENDES; CIA, 2012, p. 09).

É importante o envolvimento da comunidade escolar na análise dos resultados da avaliação, principalmente na educação especial, que envolvem tanto o professor da educação especial quanto o professor da sala de aula do ensino regular. Como afirma Ferreira, “[...] se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar alcançar os objetivos propostos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão realmente sendo atingidos, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber.” (FERREIRA, 2008, p. 85).

Nessa perspectiva, a avaliação proporciona ao professor a oportunidade de rever sua prática pedagógica, não se limitando apenas em atribuir notas e conceitos. Sua função se amplia a partir do momento em que os alunos estão alcançando os objetivos propostos no planejamento do professor. Dessa forma, “[...] a avaliação ajuda ao aluno a progredir na aprendizagem e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica tornando-se um profissional competente tanto no ensinar como no avaliar.” (FERREIRA, 2008, p.85).

Ainda é necessário o desenvolvimento de instrumentos confiáveis que possam avaliar as características dos usuários de recursos adaptados. [...] os instrumentos mais objetivos podem auxiliar em avaliações e indicações de metas de ensino que poderão ser avaliados ao implementar procedimentos acadêmicos. (MANZINI, 2007, p.07).

A avaliação somente ganha sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. De acordo com Marins e Matsukura (2009), “[...] a avaliação pode compreender tanto o sistema de avaliação dos alunos, como das ações e políticas implementadas.” (2009, p. 48).

[...] a avaliação deve ter como principal objetivo diagnosticar as dificuldades dos alunos e incluí-los pelos mais variados meios no processo da aprendizagem interagindo conjuntamente com todas as experiências de vida, encontrando consequentemente melhores resultados para si. (FERREIRA, 2008, p. 99)

De acordo com a LDB, Lei 9394/1996, em seu artigo 24, inciso V, consta que “[...] “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” Observa-se, portanto, que os sistemas parecem ter se preocupado em garantir a todos uma prática avaliativa que considere todos os aspectos, buscando qualidade e igualdade na educação.

Segundo Cerminaro (2010), uma forma importante de se refletir sobre a avaliação é por meio do planejamento do professor. Com o planejamento, o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica, levando em consideração os objetivos e os conteúdos

aplicados, pode também acompanhar o desenvolvimento do aluno, respeitando a necessidade de cada um. A “avaliação” norteia a organização do trabalho pedagógico, tendo como propósito identificar e analisar o que foi aprendido e o que ainda não foi, para que se reorganize o trabalho de modo a favorecer a aprendizagem.

A avaliação na ação escolar ocorre quando há ações direcionadas ao desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem, ou seja, propostas apresentadas no planejamento elaborado pelo próprio professor. Escreve Anache: “[...] o planejamento não poderá engessar a prática educativa, pois tem função orientadora para proporcionar as avaliações do que foi proposto e do que foi efetivado.” (2011, p. 18). Portanto, a avaliação passa a ser constante, não apenas considerada para a atribuição de notas e/ou conceitos, destacando-se, assim, por sua importância na avaliação da qualidade de ensino na educação básica.

Por vezes, percebe-se nas escolas, de forma geral, que o termo “avaliar” tem sido associado às realizações de provas, exames, atribuições de notas e a reprovar ou não os seus alunos. A educação passa a ser vista como simples transmissão de informações e o educando é visto como um ser que recebe essas informações. Numa concepção pedagógica mais moderna, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas. Logo, o aluno é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento, de maneira que, sendo assim, a avaliação deve assumir um significado norteador.

A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem deve ser realizada de forma contínua e sistemática na escola, tendo como principal objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à proposta curricular do professor. A avaliação não deve ser vista apenas como resultado, mas também como prática de investigação na relação entre ensino e a aprendizagem, e como busca na identificação dos conhecimentos construídos e das limitações e dificuldades dos alunos.

2.3 Avaliação na educação especial

Quando se discute o avaliar na educação especial, é imprescindível que tenhamos a noção de uma avaliação que ocorra de forma singular, pois cada um dos alunos apresenta um ritmo próprio e o aprende pela e na interação com os outros alunos. E, para todos os alunos, é

importante estabelecer objetivos específicos que proponham uma sistemática de avaliação formativa e mediadora.

No documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das Necessidades Educacionais Especiais”, elaborado pelo Ministério da Educação (2006), estão alguns elementos da avaliação dos alunos com NEEs que devem ser considerados, vejamos a seguir:

- A natureza dos procedimentos usados, se somativos ou formativos;
- A frequência das práticas avaliativas;
- As ações que se seguem ou, como usa os resultados das avaliações;
- Os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos;
- A participação dos alunos em processos autoavaliativos;
- Se prevalecerem as comparações entre resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares dos alunos;
- O uso de adequações nos processos avaliativos;
- A avaliação por meio de varias tarefas em diferentes contextos;
- A comunicação dos resultados aos alunos e familiares;
- Se os alunos também avaliam a prática docente. [...] (BRASIL, 2006, p. 59,60).

Segundo a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Art. 6º: para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de aprendizagem, contando, para tal, com a:

[...] experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; com o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; com a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (Brasil, 2001).

Discutir a avaliação de alunos com NEEs, como uma avaliação a serviço da aprendizagem, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento dos alunos, faz-se necessária e importante. Segundo Christofari e Baptista, “[...] A avaliação de aprendizagem evoca uma das mais complexas dimensões do currículo e anuncia um dos pontos de referência atinentes às políticas de inclusão escolar.” (2012, p. 384).

De acordo com Fernandes e Viana, “[...] a presença de alunos com NEEs em sala de aula é um fator determinante para o redimensionamento das práticas avaliativas, especialmente quando suas limitações são muito específicas, como no caso de alunos surdos, cegos, com problemas motores, intelectuais e comportamentais.” (2009, p.314).

No trecho abaixo, segue a concepção de avaliação segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs:

[...] é compreendida como: elemento integrador entre aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p.83 - 84).

Faz-se relevante destacar que a avaliação realizada com os alunos com NEEs deverá ter o respaldo das famílias dos alunos com intuito de levantar aspectos do cotidiano e, principalmente, provocar mudanças no tocante a comportamentos que trazem consequências para o ambiente escolar. O sistema educacional deve sempre colaborar para o desenvolvimento de programas de orientação aos pais e responsáveis de alunos, buscando, assim, integrar a escola e a família.

Em avaliações que valorizem o desenvolvimento dos alunos, os professores conseguem também verificar o progresso daqueles, trazendo benefícios também às suas práticas pedagógicas. Desse modo, como afirma as autoras Fernandes e Viana (2009), “[...] para alcançar sua nova finalidade, a avaliação terá, necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos.” (2009, p. 54).

Na proposta do MEC sobre a avaliação na perspectiva da educação inclusiva, no quesito da avaliação dos alunos com Altas Habilidades e Superdotação, a avaliação constitui-se em três momentos:

[...] o primeiro busca verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente, suas hipóteses e referências de aprendizagem; o segundo se relaciona ao processo de aprendizagem, ao

acompanhamento e aprofundamento dos temas estudados; e o terceiro momento diz respeito ao que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial e as novas relações estabelecidas. (DELPRETTO, 2010, p. 22).

No contexto escolar inclusivo, os alunos com Deficiência Intelectual (DI) no atendimento educacional especializado, a avaliação “[...] se efetiva por meio de estudo de caso, que visa construir um perfil do aluno que possibilite elaborar o plano de intervenção - PI do AEE.” (GOMES, 2010, p. 09). Este referencial apresenta três ambientes no qual o aluno será avaliado, sendo eles a escola, a sala de recursos multifuncional e a família. No ambiente educativo, a avaliação é realizada em diferentes momentos.

[...] a avaliação realizada na sala de recursos multifuncionais, na sala de aula e na família visa recolher informações sobre o aluno considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor. (GOMES, 2010, p. 10).

Segundo Anache,

[...] a deficiência intelectual se expressa nas diferentes formas de relações, condicionadas às exigências estabelecidas nas diversas situações. As visões deterministas sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas pessoas adquiriram seus efeitos paralisantes. Seus efeitos expressaram-se na falta de investimento na carreira profissional do professor. (2011, p. 17).

Dáí podemos compreender a dificuldade em se avaliar alunos com DI, pois, a crença que se tem sobre suas possibilidades está intimamente ligada a esse processo.

Para os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com Belisário Filho, considera-se fundamental o registro como forma de avaliação, ou seja, “[...] é preciso ter em mente todos os processos de ensino desenvolvidos na escola, bem como, os mais variados aspectos do desenvolvimento humano” (2010, p. 37). O professor de AEE poderá auxiliar aos professores regentes a organizar uma rotina para o trabalho com alunos com TGDs. Os dois professores poderão elaborar juntos estratégias de ensino valorizando as peculiaridades desse quadro.

Para os alunos com deficiência múltipla e/ou surdocegueira, é importante considerar como forma de avaliação os registros realizados pelo professor da sala comum e também da sala de recursos multifuncional. Tal feito contribui para a construção de um conjunto de registros diários do desenvolvimento do aluno em suas atividades. Segundo Bosco, “[...] o atendimento educacional especializado de alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla permitirá aos professores de sala comum e aos professores do atendimento educacional especializado um trabalho colaborativo e compartilhado para garantir a aprendizagem. (2010, p. 46).

O professor de educação especial não é mais aquele que ensina aos alunos com deficiência os conteúdos escolares, e, portanto, a sua formação deve ajudá-lo, agora, a saber, observar a realidade, identificar os problemas ali presentes e ser capaz de trabalhar construindo redes de parcerias, para, então, propor a solução adequada à superação das barreiras que impedem seu aluno de estar na escola e lá aprender, de forma autônoma, instigante e criativa. (GIACOMINI, 2010, p. 41, 42).

O número de pesquisas sobre avaliação de alunos com NEEs tem aumentado continuamente. Os sistemas de ensino têm buscado uma avaliação mais abrangente levando em consideração as especificidades nas deficiências, ou seja, as características e o desempenho de cada aluno.

Se por um lado o acesso dos portadores de necessidades educativas especiais às escolas de ensino regular cresce a cada dia, por outro ainda são precárias as instalações físicas, a oferta de material didático – pedagógico adequado e a capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade. Ao avaliar o processo da educação inclusiva estas questões devem ser consideradas, juntamente com a formação de professores e propostas curriculares. (FREITAS, 2008, p. 328).

A avaliação é uma atividade essencial do trabalho docente na escola, podendo ser considerada como um dos pontos principais para a prática pedagógica. Os educadores necessitam buscar alternativas para superar o sistema avaliativo atual que, por vezes, terminam por classificar e excluir os alunos. Por conseguinte, os professores devem se dedicar a repensar suas práticas pedagógicas focando no sucesso de seus alunos.

A avaliação educacional deve se dar:

“[...] por meio de um processo sociocultural que valoriza a participação da família, do professor da educação especial, em trabalho conjunto com o professor de ensino regular para a compreensão das possibilidades, formas de comunicação e mediação do processo de aprendizagem das crianças com múltipla deficiência.” (BRUNO, 2009, p.17).

Para cada deficiência há uma forma de avaliação específica e cada criança aprenderá de um jeito diferente, independente se possui ou não alguma deficiência.

Para Sacristán, a avaliação desempenha diversas funções, tanto para o professor e para o aluno, quanto para a instituição escolar, a família e o sistema social. Uma das funções destacadas é a pedagógica, pois, ainda segundo o autor supracitado:

“[...] o fato de avaliar não surge na educação como uma necessidade de conhecimento do aluno e dos processos educativos. [...] avalia-se pela função social que com isso se cumpre. É uma missão historicamente atribuída à escola e concretamente aos professores, realizada num contexto de valores sociais, por certas pessoas e com certos instrumentos que não são neutros. (SACRISTÁN, 1998, p.322).

Com base nessas discussões, partimos do pressuposto de que a escola precisa alertar-se ao fato de que, quanto maior a diversidade no ambiente escolar, maior deverá ser a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo e avaliar de diferentes maneiras, e mais rico este ambiente se tornará.

Transformar as práticas discriminatórias é um desafio que implica em inovações na forma do professor avaliar o processo de ensino, uma vez que avaliar significa refletir sobre suas próprias atitudes. Portanto, esta postura exige a negação do caráter padronizador da aprendizagem, eliminando as características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas tradicionais e conservadoras.

[...] a avaliação possibilita a “revelação”, o conhecimento da realidade em transformação. Os componentes dos mecanismos da avaliação, desvinculados da real importância do ato de avaliar, tornam os instrumentos aversivos, implicando a busca de responsáveis pela ineficiência da educação, ou melhor, do ensino/aprendizagem pelo qual passa a educação brasileira. (LEMES, 2008, p. 1)

Sobre a avaliação escolar, sabe-se que em sua trajetória histórica foi concebida como forma de classificação do indivíduo, tomando novo modelo, modificando-se, a partir do

avanço de reflexões e críticas por parte dos educadores. Compreende-se que as práticas tradicionais só contribuam para o fracasso escolar, não permitindo a assimilação do conhecimento, de modo dificultar a construção de uma sociedade democrática. As formas de avaliação num sistema mais tradicional devem ser superadas, em busca de uma ação avaliativa, fundamentada na perspectiva inovadora.

Alguns autores e pesquisadores, como Gustsack e Rech (2010), Cerminaro (2010), Beyer (2012) e outros, apontam que a avaliação no contexto educacional necessita de mudanças e inovações e que, para tanto, deve-se levar em consideração o conjunto de práticas educativas do qual o professor faz parte. Desse modo, vale pensar na reformulação do processo de avaliação, refletindo sobre as nossas atuações e ações do cotidiano, principalmente sobre a avaliação na educação especial.

Analisando a Nota Técnica SEESP/GAB, nº11, de 7 de maio de 2010, verifica-se algumas orientações quanto à oferta do AEE nas SRMs. O documento aborda a avaliação do ensino para a educação especial:

Avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento ao processo de escolarização dos alunos. (BRASIL, 2010b).

Avançar nesse processo requer, necessariamente, uma formação permanente e constante dos profissionais e de todos os envolvidos no processo de Educação. Para tanto, “[...] faz-se necessário conhecer a legislação a respeito da avaliação na educação especial para compreender como ela está estruturada e qual indicação legal que ela adquire atualmente.” (VELTRONE, MENDES e CIA, 2012, p. 03).

A avaliação deve ser um instrumento para que o professor reformule sua ação educativa, não como caráter elitista e seletivo que, por vezes, termina por aparecer em classes comuns que têm algum aluno com necessidades educacionais especiais. Observar e avaliar a própria forma de atuar, auxiliar o aluno, estar atento ao seu comportamento e desenvolvimento contribuem muito para uma melhor educação.

Para Oliveira e Campos (2005), a avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino. Seus procedimentos devem permitir uma análise do desempenho pedagógico, oferecendo subsídios

para o planejamento e a aplicação de novas estratégias de ensino que permitam alcançar o objetivo determinado pelo professor em cada conteúdo específico.

O professor deve avaliar atentando-se para o contexto em que o aluno está inserido, considerando suas especificidades e de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, a avaliação, mais do que medir e julgar, deverá intervir de forma que as estratégias de ensino e os métodos utilizados respondam aos objetivos propostos no planejamento do professor.

Uma avaliação dinâmica permite aos educadores ampliar seu repertório de procedimentos e instrumentos, avaliar as competências reais de seus alunos, valorizar a subjetividade do aluno como critério de avaliação, a oportunidade de perceber os diferentes estilos cognitivos e as múltiplas inteligências e a oportunidade de construir conhecimento pedagógico a partir da própria experiência. (MONTEIRO, 2010, p. 23)

Sem perder de vista o contexto familiar, ressalta-se a importância da participação da família em relação ao nível de desenvolvimento do aluno, às suas condições pessoais e econômicas. De acordo com Monteiro, “[...] a família deve ser analisada sob as características do ambiente familiar (condições de moradia, cultura e expectativas de futuro) e sob as variáveis relacionadas ao convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicação, oportunidades de desenvolvimento) (2010, p. 20).

A partir das discussões sobre a formação de professores e a avaliação no contexto inclusivo, procurou-se conhecer e caracterizar a operacionalização do processo de inclusão escolar de alunos com NEEs nas SRMs da rede municipal de Dourados-MS. Essa caracterização se deu por meio de entrevistas em grupo focal com professores que atuam na educação especial do município. A pesquisa tem como intuito investigar o modo como estes serviços têm sido organizados, como têm sido realizados os encaminhamentos de sua clientela e como se apresentam as dificuldades presentes no AEE realizado nas SRMs. A partir disso, pretende-se investigar e trazer apontamentos sobre aspectos que podem potencializar tais serviços.

CAPÍTULO III

MÉTODOS E RESULTADOS

3.1 MÉTODOS

Abordaremos a seguir os aspectos metodológicos que constituíram a pesquisa. Serão apresentados os participantes, o local de investigação, os procedimentos de coleta, os instrumentos de análise dos dados e, por último, o ciclo de formação (grupo focal) envolvidos na pesquisa.

Compreendendo que a pesquisa surge como uma necessidade de entender a questão do social e até mesmo a realidade escolar na busca de respostas às indagações, este trabalho é uma pesquisa de caráter qualitativo de cunho colaborativo, que se baseia nas indicações de autores como Ibiapina (2008) - sobre pesquisa colaborativa -, e Richardson (2007) - sobre pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é interdisciplinar e abrange diversos contextos e realidades. De acordo com Esteban, a pesquisa qualitativa pode “[...] contribuir para transformar experiências, crenças complexas ou ambíguas, por meio de explicações simbólicas que as pessoas compartilham.” (Esteban, 2010, p. 130) O método qualitativo busca uma descrição mais densa e complexa sobre o assunto discutido.

Para levantar aspectos sobre a pesquisa social, apoiamo-nos em Gatti, que aponta não existir resposta imediata, verdades absolutas, e que “[...] na pesquisa, muito importante são os dados com os quais trabalhamos. E esse dado pode ser desde o conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observação, etc.” (GATTI, 2007, p.11).

Nesta pesquisa, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas e grupo focal. A entrevista englobou três eixos temáticos que foram discutidos na formação continuada inseridas nos grupos focais, a saber: 1) a formação de professores para a inclusão escolar; 2) a avaliação do estudante com NEEs; e 3) a organização do ensino nas SRMs e classes comuns.

A pesquisa colaborativa foi utilizada “[...] como um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores.” (IBIAPINA, 2008, p.07).

A pesquisa colaborativa permite, além de solucionar problemas administrativos e pedagógicos que são relacionados à inclusão escolar, proporcionar o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos. Compreende-se que a pesquisa colaborativa “[...] faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional.” (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Em relação às técnicas e procedimentos de coleta e análise dos dados, utilizamo-nos do grupo focal por entender que o mesmo “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processo emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com os outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.” (GATTI, 2005, p.09).

Pelo grupo focal foi possível identificar vários aspectos que colaboraram com a pesquisa, dentre eles destaca-se a participação dos entrevistados, levando em consideração a postura, os gestos e as atitudes destes diante do grupo.

3.1.1 Participantes

Participaram desta pesquisa treze professoras¹ de treze salas de recursos multifuncionais do município de Dourados e a gestora responsável pelo Núcleo de Educação Especial do município. No entanto, apenas oito professoras participaram até o final dos encontros.

Todas as professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais do município foram convidadas a participarem dos encontros. Do número total de vinte e oito professoras, somente treze delas demonstraram interesse em participar da pesquisa.

A pesquisadora esteve presente em duas reuniões de formação oferecida pela Prefeitura para que pudesse realizar o convite às professoras e, assim, combinar datas e horário dos encontros. Com o acordo das professoras, os encontros foram agendados semanalmente, às sextas-feiras, com duas horas de duração. O dia da semana foi sugerido

¹ Optou-se por utilizar o artigo feminino por serem todas as participantes do sexo feminino.

pelas próprias professoras por serem às sextas-feiras o dia da hora-atividade, reservada para a realização de formações.

3.1.2 Contexto da pesquisa

O município de Dourados está situado no Sudoeste de Mato Grosso do Sul, próximo à divisa com o Estado do Paraná e próximo à fronteira com o Paraguai (por volta de 120 km). Possui a distância de 235 km da capital estadual, Campo Grande. Sua população é estimada em 200.729 habitantes, sendo 31.429 habitantes moradores na zona rural. Em relação ao quadro educacional, o município é composto por sistema público e privado. As escolas municipais oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e algumas delas também oferecem Educação de Jovens e Adultos no período noturno. As escolas Estaduais oferecem Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio, e as escolas particulares oferecem todos os níveis de ensino.

A cidade de Dourados é considerada polo educacional e universitário, possui quatro unidades de educação superior (uma universidade estadual (UEMS), uma universidade federal (UFGD) e dois centros universitários privados (Unigran e Faculdade Anhanguera), e 105 escolas de ensino fundamental e profissionalizante.

Segundo dados da gestora de Educação Especial do município, o número de alunos matriculados em 2013 na Educação Especial inserida na rede municipal seria de 33 alunos na Educação Infantil, 357 alunos no Ensino Fundamental - nos anos iniciais -, 63 alunos no Ensino Fundamental – nos anos finais -, 23 alunos no EJA e 51 alunos em escolas indígenas, com causas diversas.

Em 2013 havia 30 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento: 26 Tipo I e 4 Tipo II. Em Escolas Indígenas - 4 Salas de Recursos Multifuncionais, 3 Tipo I e 1 Tipo II. Neste mesmo ano, 5 Salas estavam em fase de implantação – 3 em Escolas e 2 em CEIMs.

Quanto as professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE, são 26 professoras e 4 intérpretes (Libras e LP).

Quanto aos apoios educacionais são 33 professoras, 162 estagiários, 2 professores itinerantes (permanente/ano), 9 professores (temporário) e 23/25 Intérpretes de Libras.

Para a realização dos encontros do grupo focal, uma das professoras participantes cedeu sua sala.

3.1.3 Procedimento da coleta de dados

Inicialmente foi realizada uma conversa com a gestora da educação especial do município explicando a proposta da pesquisa e os objetivos da mesma. A gestora demonstrou interesse em que as professoras das SRMs participassem dos encontros propostos pela pesquisa.

A gestora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ANEXO III) concordando em participar da pesquisa. No mesmo dia em que assinou, respondeu à entrevista ², autorizou por escrito a participação das professoras das salas de recursos multifuncionais e forneceu os contatos das professoras das SRMs. Após essa conversa, a pesquisadora fez contato via telefone com cada professora das SRMs, convidando-as para participarem da pesquisa.

A pesquisadora esteve presente em uma reunião de formação das professoras das SRMs, na qual foi explicado como ocorreriam os encontros e onde foi combinado o dia, o horário e o local para a realização dos mesmos.

Vale ressaltar que a coordenadora da educação especial e sua equipe foram atenciosas desde o primeiro contato, auxiliando e fornecendo as informações necessárias para a pesquisa.

3.1.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: 1) questionário para entrevista com a gestora de educação especial (Anexo IV); 2) formulário para caracterização das professoras das SRMs (Anexo I); e 3) roteiro de entrevista semiestruturada (Anexo V). Seguem as descrições de cada instrumento.

O formulário de caracterização das professoras foi aplicado no primeiro encontro do grupo focal (dia 29/06/2012).

3.1.4.1 Grupo focal

Como método para a coleta de informações, a técnica de grupo focal foi utilizada com o objetivo de fomentar a discussão sobre as temáticas propostas e, a partir delas, proporcionar momentos de formação para as professoras.

² O roteiro de entrevista está em Anexo VII.

O grupo focal foi dividido em três momentos para cada eixo temático citado. No primeiro momento realizou-se a entrevista, seguindo um roteiro semiestruturado³. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para a realização de uma análise posterior. No segundo momento, realizou-se a formação continuada a partir de discussões baseadas em artigos científicos sobre o tema e na legislação relacionada à temática do eixo.

No terceiro momento, foi apresentada a síntese da análise realizada a partir do relato das professoras, gravado anteriormente.

Este último momento ofereceu às professoras a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobre a legislação de Educação Especial em vigor, entre outros pontos importantes relacionados à inclusão escolar. Estes três momentos descritos acima foram operados para cada eixo temático.

QUADRO 01 - Organização dos encontros

EIXO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

- 1. Entrevista com as professoras;**
- 2. Formação;**
- 3. Aprofundamento das discussões.**

EIXO 2 – AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

- 1. Entrevista com as professoras;**
- 2. Formação;**
- 3. Aprofundamento das discussões.**

EIXO 3 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E CLASSES COMUNS

- 1. Entrevista com as professoras;**
 - 2. Formação;**
 - 3. Aprofundamento das discussões.**
-

Fonte: Melo (2013)

A abordagem dos eixos temáticos foi planejada em uma série de encontros que visavam discussões sobre o atendimento educacional especializado em salas de recursos

³ Roteiro elaborado por Mendes e colaboradores para uso nas pesquisas do ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial.

multifuncionais e sobre como potencializar oportunidades de formação. Os encontros foram realizados uma vez por semana (às sextas-feiras). Ao todo foram realizados treze encontros com duração de duas horas cada encontro, totalizando, assim, vinte e seis horas.

3.1.4.2 Questionário para entrevista com a gestora de educação especial (Anexo IV);

A entrevista foi agendada previamente via telefone. A participante foi esclarecida quanto aos objetivos do trabalho. A aplicação do questionário foi realizada e gravada em áudio em uma sala cedida no prédio onde funciona a Secretaria Municipal de Educação.

O roteiro da entrevista foi elaborado a partir da reflexão de critérios importantes que envolvem o trabalho do professor e do gestor de educação especial, destacando alguns aspectos como a história da educação especial no município; a questão da formação inicial e continuada das professoras que atendem nas salas de recursos multifuncionais; os documentos que norteiam as ações municipais nesta área; a questão da identificação e/ou do diagnóstico dos alunos que são atendidos nas salas de recursos multifuncionais (por quem e como é realizado o diagnóstico); quais os serviços de apoio oferecidos pelo município atualmente; e como se desenvolvem a atuação do professor e do gestor no que se refere às salas de recursos multifuncionais do município.

3.1.4.3 Formulário para caracterização das professoras das SRMs (ANEXO I);

Neste formulário as professoras forneceram dados pessoais e dados profissionais. Os dados profissionais referem-se à formação inicial e continuada, ao tempo de experiência na educação especial, aos cursos realizados nos últimos dois anos, à escola em que atuam, aos tipos de necessidades educacionais especiais atendidas em sua SRM, ao número de alunos atendidos e aos recursos disponíveis em suas respectivas salas.

3.1.4.4 Roteiro de entrevista semiestruturada (ANEXO V);

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras das SRMs. Este roteiro foi dividido em três eixos temáticos. O primeiro eixo temático aborda a “formação de professores para a inclusão escolar”, no qual as professoras apresentaram discussões sobre a formação inicial e continuada, o ingresso na educação especial, as políticas de inclusão escolar, a sua preparação para oferecer o AEE nas SRMs, a satisfação quanto à escolha profissional, entre outros.

O segundo eixo temático tratou sobre a “avaliação do estudante com Necessidades Educacionais Especiais”, dividido em três partes: 1) avaliação para identificação; 2) avaliação para o planejamento; e 3) avaliação de rendimento escolar. Nesse eixo temático, as professoras apresentaram discussões sobre o encaminhamento inicial dos alunos com NEEs, os critérios adotados para identificar os alunos com NEEs, avaliação da aprendizagem, o processo de decisão sobre promoção e retenção de alunos com NEEs, entre outros.

O terceiro eixo temático refere-se à “organização do ensino nas SRMs e classes comuns”. Neste eixo temático as professoras apresentaram qual a função da escolarização para alunos com NEEs, a função do AEE oferecido em SRMs, a relação entre o ensino na SRMs e classes comuns, as formas de atendimento, o serviço do AEE ofertado nas SRMs, entre outros.

3.1.5.Procedimentos de análise dos dados

Para análise dos dados obtidos a partir das transcrições dos grupos focais, utilizou-se como referencial teórico o Bardin, “Análise de conteúdo” (1977), que discute como manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir na realidade. De acordo com Bardin “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.” (Bardin, 1977, p. 31)

A análise realizada se deu a partir dos dados obtidos por meio de entrevistas com as professoras das SRMs.

Para Szymanski, “análise é o processo que conduz à explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador. Sua pessoa é o principal instrumento de trabalho, o centro não apenas da análise de dados, mas também da produção dos mesmos durante a entrevista.” (2004, p. 71). E, ainda sobre a definição do que designa “análise de conteúdo”, Moraes traz que:

[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p.02)

A análise de conteúdo se destaca por suas características específicas e por suas abordagens com possibilidades desafiadoras que nos leva a compreender as informações coletadas, ou seja, é um método de exame dos dados coletados.

3.1.6 Descrição dos encontros com as professoras das SRMs no grupo focal

O ciclo de formação oferecido no grupo focal foi organizado de acordo com os três eixos temáticos. Para cada eixo ocorreram, no mínimo, três encontros. No eixo 1 - “formação de professores”-, foram feitas no primeiro encontro entrevistas (que foram gravadas e transcritas); o segundo encontro foi destinado à discussão do texto “Formação de professores para inclusão escolar”, e, por fim, no último encontro, foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

Para o eixo 2 - “avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais” - , o primeiro e o segundo encontros foram utilizados para a entrevista com as professoras, e no terceiro encontro o texto “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades” foi discutido. No quarto encontro foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

No primeiro encontro do eixo 3 - “Organização do Ensino na SRM e classe comum” -, foram realizadas as entrevistas com as professoras; no segundo encontro a formação foi feita a partir de discussões do texto “Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas”; e, por fim, no terceiro encontro foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

Os textos discutidos nas formações foram enviados por e-mail com antecedência para leitura complementar, e foram impressos e entregues às professoras no dia do encontro. A entrevista se deu de forma coletiva por meio do grupo focal, tendo como moderadora dos encontros a própria pesquisadora.

Na figura 01 estão registrados os encontros realizados com as professoras das SRMs. Constam as datas dos encontros, o assunto tratado, a metodologia utilizada, bem como a carga horária e a descrição dos encontros.

Figura 01: Descrição dos encontros de formação

Data do encontro	Assunto	Metodologia (grupo focal)	Descrição dos encontros
22/06/13 1 hora	Apresentações;	Reunião com as professoras para definição do local e data de início dos encontros;	Foi explicado como funcionariam as reuniões, a quantidade de encontros e a informação de que, ao final, seria entregue um certificado de participação.
29/06/13 2 horas	Apresentação;	Apresentação do projeto ONEESP; Aplicação do formulário de caracterização;	Apresentação das propostas, objetivos, contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica das professoras das SRMs. Essa apresentação foi feita pela orientadora da pesquisa. Foram organizados o cronograma dos encontros e a aplicação do formulário de caracterização dos professores.
27/07/13 2 horas	Formação de professores para inclusão escolar;	Aplicação do roteiro de entrevista do eixo 1 (grupo focal) e entrega de materiais (pasta);	Houve algumas dificuldades quanto à participação (fala) de todas, respondendo as questões solicitadas. Uma das professoras se destacou no grupo, contando toda sua história de vida e suas dificuldades e entraves no desenvolvimento de seu trabalho. Na maioria das vezes, as outras professoras não concordavam com a opinião dessa professora, mas não se manifestaram durante a entrevista, o que dificultou no momento da análise da transcrição.
17/08/13 2 horas	Formação de professores para inclusão escolar;	Formação continuada (apresentação em <i>PowerPoint</i>);	Foi realizada a formação continuada através de slides. Nesse encontro foram sanadas dúvidas para o preenchimento do formulário de caracterização.
31/08/13 2 horas	Eixo 1 – formação de professores;	Apresentação em Slides da análise da entrevista;	Foi apresentada a análise da entrevista realizada. Neste dia, houve polêmica pela fala da professora que havia se destacado. As outras professoras não concordaram com as opiniões da mesma e também discordaram da análise feita pela pesquisadora. A professora que havia relatado suas dificuldades no primeiro encontro do grupo, não pôde mais participar dos encontros por ordem da SEMED. A análise foi reformulada e reapresentada às professoras no final dos encontros. Vale dizer que não houve modificação no teor do texto, apenas a inserção das falas discordantes de outras profissionais em relação às afirmações da referida professora.
21/09/13 2 horas	Avaliação dos estudantes com NEEs;	Aplicação da entrevista do eixo 2;	Por ocasião de uma forte chuva, havia somente quatro professoras presentes. Não foi possível concluir a entrevista neste dia, dando continuidade no encontro seguinte.
28/09/13 2 horas	Avaliação dos estudantes com NEEs;	Continuação da entrevista do eixo 2;	Foi dada continuidade da entrevista do eixo 2 com sete professoras presentes. Esta temática trouxe muitas discussões, pois, de acordo com as professoras, a avaliação é uma das questões mais importantes, quando se trata de avaliar os alunos com necessidades especiais.
19/10/13 2horas	Avaliação dos estudantes com	Formação continuada (apresentação em	Foi realizada a formação continuada com a temática “Avaliação dos estudantes com NEEs”. Havia quatro professoras presentes. Foi entregue às professoras uma

	NEEs;	Power Point);	cópia impressa do material e também enviado por e-mail para leitura complementar. As professoras socializaram suas opiniões, nas discussões, expondo suas angústias e dificuldades.
26/10/13 2 horas	Avaliação dos estudantes com NEEs;	Apresentação em Power Point da análise da entrevista;	Foi realizada a apresentação da análise da entrevista do segundo eixo. Havia cinco professoras presentes. As professoras discutiram a análise apresentada e refletiram sobre a temática.
09/11/13 4 horas	Organização do Ensino nas SRMs e classes comuns;	- 1º momento - Aplicação da entrevista do eixo 3; - 2º momento - Formação continuada (apresentação em Power Point);	Foi realizada a entrevista do terceiro eixo com sete professoras presentes. No mesmo dia, num segundo momento, realizou-se a formação continuada por sugestão das professoras.
30/11/13 2 horas	Organização do Ensino nas SRMs e classes comuns;	Apresentação em Power Point da análise da entrevista;	Foi realizada a apresentação da análise do terceiro eixo, que levantou discussões sobre a importância do diálogo entre o professor da sala de recurso multifuncional e o professor regente. A pesquisadora propôs mais um encontro para encerramento juntamente com a SEMED.
10/12/13 2 horas	Devolutiva dos dados;	Apresentação do texto final das análises de cada eixo;	Realizou-se o fechamento das análises das entrevistas. Foi entregue às professoras um texto com a síntese de cada eixo para finalização, algumas considerações foram levantadas.
14/12/13 2 horas	Encerramento dos encontros juntamente com a SEMED; Avaliação dos encontros;	- Apresentação do texto final dos encontros (através de Power Point); - Entrega do certificado de participação e lembrança; - Realização da avaliação do grupo focal; - Confraternização;	Encerramento dos encontros juntamente com a SEMED. As professoras realizaram uma avaliação dos encontros e, em seguida, realizou-se uma confraternização de encerramento. Foi entregue às professoras o certificado de participação e uma lembrança pela colaboração na pesquisa.

Fonte: Melo, 2013

1.1 RESULTADOS

EIXO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Os resultados e discussões apresentados a seguir, são divididos de acordo com o eixo temático para facilitar a compreensão. Nesta parte do texto será apresentada a caracterização da formação das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais do município de Dourados/MS.

Todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 30 e 50 anos, tendo como formação inicial o magistério e cursos superiores de licenciaturas.

A figura 02 apresenta informações referentes à faixa etária, formação inicial, tempo de experiência em educação (educação infantil e ensino fundamental), tempo de atuação na educação especial e na SRM, e cursos de pós-graduação com a carga horária. Identificamos as participantes na tabela com a letra P seguida por número de 1 a 13.

Figura 02: Caracterização das participantes da pesquisa

Professora/ idade/ formação inicial	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de atuação na SRM	Pós- graduação/ carga horária
P1 – 28 anos Pedagogia	5 - 6 anos	10 meses	10 meses	Educação Especial: AEE/ 360 horas
P2 – 44 anos Magistério/ Geografia	19 anos	5 anos	5 anos	Educação Especial: AEE/ 360 horas
P3 – 42 anos Pedagogia	5 anos	1 ano	1 ano	Políticas e gestão da educação/360hs Educação Especial: AEE/ 360 horas
P4 – 40 anos Magistério/Letras – literatura	22 anos	4 meses	4 meses	Educação Especial: AEE/ 420 horas
P5 – 32 anos Magistério/ Educação Física/ Fisioterapia	4 – 5 anos	N.I.*	6 meses	Docência e interpretação em Libras/ horas Metodologia do Ensino Superior/ 360 horas
P6 – 43 anos Magistério/ Pedagogia	12 anos	3 meses	3 meses	Séries iniciais do Ensino Fundamental
P7 – 38 anos Magistério/ Pedagogia	14 anos	2 anos	2 anos	Educação Especial: AEE. N.I.*
P8 – 47 anos Magistério/ Letras	2-3 anos	2 anos	1 ano	Educação Especial: AEE/ 440 horas Estudo das linguagens/ 360 horas

P9 – 46 anos Magistério/ Pedagogia	23 anos	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses	N.I.*/ 420hs
P10 – 51 anos Magistério/ Pedagogia incompleto/ Normal superior	24 anos	2 anos	2 anos	Educação Inclusiva/ 360 horas
P11 – 58 anos Educação Artística	8 anos	8 anos	5 anos	Artes/360 horas Educação Especial: AEE/ 390 horas
P12 – 49 anos Magistério/ Pedagogia	14 anos	2 anos	1 ano	Psicopedagogia Educação Especial: AEE. N.I.
P13 – 46 anos Magistério/ Pedagogia	12 anos	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses	N.I.

*N.I: dado não informado

Fonte: Melo (2013)

Como foi possível observar através dos dados trazidos na tabela acima, sete professoras realizaram o curso de Pedagogia, duas professoras cursaram Pedagogia e em seguida o curso de Letras, uma professora cursou Geografia depois do magistério, uma professora cursou Educação Física, uma professora cursou o Normal Superior e uma professora cursou Educação Artística, destinado para atuação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos cursos de especializações, das treze professoras, apenas uma não realizou cursos na área de Educação Especial, sendo que alguns deles são gratuitos e oferecidos pelo município (apesar do número reduzido de vagas) e outros particulares e ofertados na modalidade de estudo à distância.

O tempo de experiência das professoras na educação em geral está acima de quatro anos, com exceção apenas da P8 que tem dois anos e meio. O tempo de experiência na educação especial é de até dois anos para nove professoras, e três professoras tem mais de três anos. Em relação ao tempo de experiência atuando na SRM, percebe-se que a maioria (nove professoras) tem até dois anos.

A maioria das professoras tem de um a três anos de experiência, sendo equivalente a época em que foi implantada a SRM no município de Dourados, no ano de 2007. Apenas uma

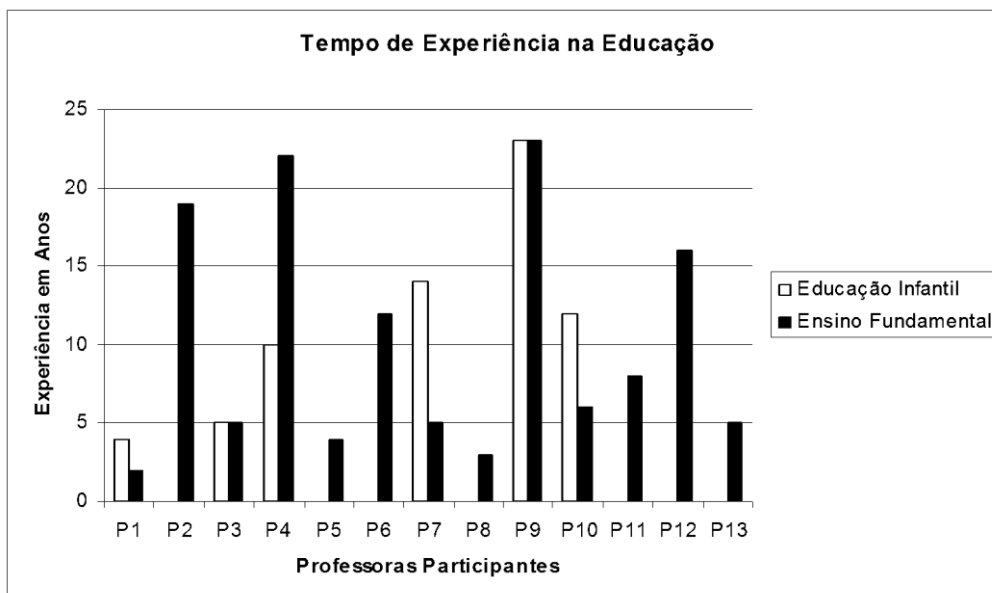
professora (P11) possui oito anos de experiência em Educação Especial e cinco anos de experiência na SRMs.

Quanto ao tempo de experiência das professoras em educação especial, a maioria tem até dois anos de experiência. Três professoras têm mais de três anos. Vale lembrar que o primeiro seminário sobre educação especial no município de Dourados ocorreu em 2005. Foi a partir deste seminário que se iniciou o serviço de educação especial na rede municipal. Comparando como o serviço de educação especial se deu em municípios de outros Estados, pode-se considerar recente esta data.

Quanto ao contato inicial com a área de educação especial, cinco professoras afirmaram ter interesse pela área de educação especial a partir do trabalho na sala de recursos multifuncional, e outras três professoras já possuíam contato com alunos com deficiência.

O quadro 02, a seguir, apresenta o tempo de experiência das professoras, em anos, na educação, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Quadro 02: Tempo de experiência, em anos, na Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Melo, 2013.

O ciclo de formação oferecido no grupo focal foi organizado de acordo com os três eixos temáticos. Para cada eixo ocorreram, no mínimo, três encontros. No eixo 1 - “formação de professores”, foram feitas no primeiro encontro entrevistas (que foram gravadas e

transcritas); o segundo encontro foi destinado à discussão do texto “Formação de professores para inclusão escolar”, e, por fim, no último encontro, foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

Os textos discutidos nas formações foram enviados por e-mail com antecedência para leitura complementar, e foram impressos e entregues às professoras no dia do encontro. A entrevista se deu de forma coletiva por meio do grupo focal, tendo como moderadora dos encontros a própria pesquisadora.

Na questão que investigou como as professoras se sentem em relação à sua atuação na educação especial, apareceu que elas acreditam possuir preparo para avaliar os alunos com NEEs através das formações continuadas voltadas para cada deficiência. Ressaltaram também que, na maioria das vezes, o professor regente não participa das formações continuadas oferecidas pela SEMED, já que na Secretaria de Educação é oferecido formações separadas para professores de SRMs e professores regentes.

DISCUSSÕES

A formação das professoras das SRMs que atuam no município de Dourados iniciou-se com a formação superior e especializações para atuação na educação especial. Para além dessa trajetória acadêmica, o município tem oferecido oportunidades para que as professoras participem de cursos e formações que contribuam para a prática pedagógica. Contudo, essas formações não parecem ser suficientes para suprir as necessidades das professoras quanto à prática em sala de aula, como, por exemplo, não oferecem uma formação específica para atuar com alunos com Altas Habilidades/Superdotação. As professoras reforçaram a necessidade de mais formações que sejam específicas nas deficiências.

O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo. (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Sobre a formação dos professores que atuam na Educação Especial, as professoras apontam que a formação inicial é muito importante, porém, essa formação deve estar em constante reformulação, ou seja, os cursos de formação continuada, para as professoras,

trazem muitas contribuições à experiência profissional, apesar de não suprir todas as suas necessidades.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, a formação inicial dos professores em atuação na SRM deve ser o magistério e/ou graduação em Pedagogia, pelo fato de considerarem que este curso prepara o professor para a prática pedagógica em sala de aula. Entretanto, afirmam que formação continuada é tão importante quanto a inicial, pois, proporciona o aprendizado sobre as deficiências de modo mais específico. Com relação à formação continuada dos professores da SRMs, defendem que devam contemplar cursos de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), cursos de Educação Especial com enfoque na inclusão escolar, cursos específicos para cada deficiência, TGDs e Altas Habilidades/superdotação; defendem também que esses cursos sejam realizados com atividades práticas.

Acredita-se que o sistema educacional deva fornecer suporte para a formação docente. Contudo, nota-se a escassez na formação inicial, nos professores do curso de Pedagogia, principalmente, quando se tratam das disciplinas voltadas à educação especial e ao movimento da inclusão e que possam ser reconhecidos pelo grau de relevância. Sobre isto, Sant'ana escreve: “[...] é necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, com vista a contribuir para uma prática profissional mais segura e condizente com as necessidades de cada educando” (2005, p. 233).

Na fala de uma das professoras participantes (P8), percebe-se a necessidade da formação continuada específica: “Eu acho que deveria ter uma formação específica para as deficiências, por exemplo, eu estou estudando isso, aí desenvolve certas habilidades para o autismo. Então, a gente quase não tem curso sobre Altas Habilidades, só se for pago”.

Percebe-se que os cursos de formação continuada não estão ao alcance de todos os profissionais e que algumas dessas formações, como, por exemplo, o AEE, produzem uma padronização do perfil desses profissionais, mesmo que superficialmente. Essa formação divulga que a política tem investido no processo de inclusão escolar, o que, por vezes, não condiz à realidade. Afinal, ao conhecer as SRMs do município, foi possível, claramente, observar a falta de espaços adequados, a ausência/deficiência de transporte para os alunos no contraturno e, acima de tudo, através das falas das professoras, todas as suas dificuldades no trabalho cotidiano desde a avaliação até os atendimentos rotineiros.

É importante destacar que, para as professoras, seria interessante a especialização e/ou formação específica em cada deficiência. Indicaram que a formação continuada deve ocorrer em serviço, na atuação junto aos alunos com deficiência, na prática pedagógica.

As professoras manifestaram desejo e necessidade de aprofundar seu conhecimento sobre temas específicos da área de educação especial, como, por exemplo, especificidades de cada deficiência e o atendimento educacional especializado. As principais dificuldades levantadas estão relacionadas com o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual e em relação à avaliação dos alunos com NEEs. Vale ressaltar que não apenas o professor da SRM necessita de formação continuada, mas também todos os profissionais que lidam com os alunos com deficiência na escola (professores regentes, apoios e funcionários da escola).

Neste ponto da discussão aqui elaborada, é importante destacar que a política de inclusão enfatiza a formação, principalmente a formação continuada, com intuito de qualificar o trabalho dos professores, quando na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) são descritas as atribuições do professor do AEE. O que se percebe é que o professor se descaracteriza pela política de formação tornando-se mais um instrumento das salas de recursos multifuncionais e faz com que, por outro lado, o professor se torne responsável pela efetivação da política de inclusão por meio de suas atribuições, ou seja, cabe ao professor, compreendido como multifuncional, atender e dar respostas satisfatórias a todos os compromettimentos de todos os alunos, a todas as suas necessidades educacionais especiais, inclusive, levando para o espaço escolar as discussões sobre preconceito e discriminação.

Ainda que as professoras tenham relatado satisfação quanto à escolha profissional, afirmaram que têm vontade de voltar para a sala comum avaliando que possuíam maiores conhecimentos para lidar com as demandas daquela sala. O que parece compreensível dado o nível de exigência e expectativa às SRM.

Para que o atendimento nas SRM se efetive, destaca-se a importância dos inúmeros recursos e materiais pedagógicos específicos que facilite o AEE. As primeiras SRMs implantadas já receberam o PDE acessível (programa do MEC que disponibiliza recursos às escolas contempladas por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais). Mas, além de todos os entraves, por vezes, as professoras compram materiais pedagógicos com recursos próprios, por considerarem os materiais fornecidos insuficientes para o atendimento. No entanto foi destacado que, gradualmente, a escola tem

tentado suprir as necessidades de materiais básicos para a SRM. Os recursos fornecidos pelo MEC ao AEE são: “materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em Libras, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros);” (ROPOLI, 2010, p.27). Elas apontaram a escassez de materiais de consumo como papéis, canetas, tintas, cola, etc.

A relação do professor da SRM com a escola é muito importante. Muitas vezes, as professoras da SRM têm oportunidade de apresentar à escola (direção, coordenação, professores e funcionários) sobre o que se trata a sala de recursos multifuncionais. As professoras apontaram que aproveitam tais oportunidades para expor o trabalho desenvolvido em suas respectivas salas e buscam conseguir parcerias com a escola e com as famílias.

As professoras sentem e apontam que o trabalho desenvolvido na educação especial é muito complexo. Ainda que elas se sintam aptas para desenvolver o trabalho, apontam limitações pela diversidade de alunos atendidos. Novos desafios sempre surgem, pois os alunos são muito diferentes entre si, inclusive entre os alunos com a mesma deficiência. Destacaram que, apesar disto, têm alcançado resultados positivos. Percebe-se na fala das professoras que, antes das SRMs, pouca importância se dava aos alunos especiais que estavam inseridos na escola comum, e as mudanças surgem da aceitação do diferente e da busca pela transformação da comunidade escolar. Essa prática, segundo elas, tem se modificado, já que a escola, aos poucos, compreende seu papel no processo de inclusão escolar, pois, como está previsto em lei, esses alunos estarão no interior das escolas e essas, por sua vez, deverão atendê-los. Pela força da lei, a escola parece reconhecer seu papel. Sabemos que essa não é a melhor postura, mas, talvez nesse momento, seja a única possível. Acreditamos que, como afirma Beyer, “[...] para que o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.)” (2013, p. 66).

O professor da sala de recursos multifuncional tem muitas funções que o diferencia do professor da sala comum e/ou de outras funções. Muitas vezes, esse papel é confundido com o serviço de reforço para alunos com dificuldades acadêmicas, o que não é. As professoras ressaltaram que o papel que assumem depende, em parte, da direção da escola, que pode restringir ou ampliar suas ações. Uma das funções do professor da SRM é dialogar com os professores regentes sobre os alunos com NEEs que ambos atendem e que,

para isso acontecer, há a necessidade de um espaço e tempo proporcionado pela escola. Entretanto, houve uma fase em que as escolas exigiam o atendimento de todos os alunos (ex: alunos com dificuldade de aprendizagem e hiperatividade), contudo, com o tempo, essa realidade se modificou. E novamente, por apresentação das leis, a clientela atendida tem sido a da educação especial.

A SRM não é um serviço de reforço escolar, como afirmam as professoras, no entanto, deve propiciar atividades e práticas pedagógicas que proporcionem aos alunos com NEEs o desenvolvimento da aprendizagem e a aquisição de conhecimentos que não são adquiridos na sala de aula comum e que necessitam de serviços que forneçam apoio pedagógico. As professoras descrevem a realização de atividades relacionadas à alfabetização (ex: organização de sílabas, pareamento de figuras), mas têm grande preocupação em frisar que na sala de recursos multifuncionais não realizam alfabetização.

Percebe-se que o professor das SRMs tem o papel de interlocutor da política de inclusão na escola. Tendo-se em vista suas atribuições ressaltadas pela Resolução nº 4 de 3 de Junho de 2009, é destacado no Art. 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. (BRASIL, 2009)

Em análise do documento citado, pressupõe-se que esse “profissional” enfrenta os mesmos dilemas do professor da sala comum, tais como a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, sua “multifunção” para atender às demandas, mesmo não tendo formação específica sobre as deficiências, entre outros motivos. Neste caso, o professor das salas de recursos multifuncionais assume o papel de agente da política de Educação Especial. Pode-se perceber que a política de educação especial definiu seu foco: o professor.

Em relação à legislação, existem inúmeros atos normativos que garantem o acesso e inclusão de alunos com NEEs na escola comum. No entanto, é importante considerar que essas legislações não garantem a qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação especial e a formação adequada aos professores que atuam nessa área.

A política de inclusão, ao invés de adotar outros direcionamentos para as propostas de formação de professores, a partir de uma concepção educacional mais ampla, que tenha como princípio a lógica da diferença, da alteridade, usa apenas de retórica, porque, embora traga outros paradigmas, não abala convicções que contribuíram historicamente para a exclusão, a discriminação e o preconceito (CAIADO, JESUS e BAPTISTA, 2011, p.15).

As professoras têm acesso a toda legislação pertinente, bem como aos materiais oferecidos pelo MEC. Contudo, como já se sabe, esse acesso não é suficiente para que deles derivem-se práticas pedagógicas inclusivas.

As professoras consideram que seria melhor atender apenas a um tipo de deficiência, pois, assim, poderiam aprofundar-se nos estudos específicos de cada deficiência. Percebe-se, também, a necessidade de mais orientações por parte dos gestores e profissionais que estão envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos, como os coordenadores pedagógicos e diretores. Eis a fala de uma delas sobre este tema: “[...] varias deficiências pra trabalhar, é que na verdade a sala tem isso. O professor tem que ser múltiplo (risos). Eu tive essa angústia. De que não dou conta de tudo. É a minha maior angústia. Porque antes era autismo. Agora eu estudo outra coisa, então não dá tempo”.

EIXO 2 – AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM NEEs

RESULTADOS

Para o eixo 2 - “avaliação dos estudantes com necessidades educacionais especiais” - , o primeiro e o segundo encontros foram utilizados para a entrevista com as professoras, e no terceiro encontro o texto “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades” foi discutido. No quarto encontro foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

O encaminhamento de alunos para o atendimento nas SRMs, de acordo com as professoras, ocorre a partir da apresentação pela família do laudo médico, que é apresentado pelo professor regente.

Tendo-se em vista a avaliação desenvolvida pelo professor da SRM tratada pelo eixo 2, de acordo com as professoras, a entrada dos alunos com laudo médico é realizada já por meio da matrícula na escola. Já os alunos que não possuem laudo médico são observados pelo professor regente e pelo professor da sala de recursos multifuncionais num período chamado de sondagem, para que, através de um diálogo com os pais, estes professores possam orientá-los na possibilidade de atendimento clínico, onde um médico poderá vir a realizar o

diagnóstico do quadro. Em relação à avaliação de rendimento, a avaliação do aluno é realizada comparando-o através de sua própria história e desempenho, para que não haja uma desvalorização de suas habilidades e de seu desenvolvimento diário.

No que se refere à identificação dos alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com as professoras, é observado principalmente os comportamentos dessa criança. A maioria dos alunos com TGDs já chegam à escola com laudo médico. Para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação é aplicado um questionário elaborado pelo Núcleo de Educação Especial. Ainda não há nenhum caso de alunos com Altas Habilidades/Superdotação pela Secretaria de Educação Especial do município de Dourados.

Em relação aos alunos com Deficiência Intelectual, as professoras apontam a importância de rever o histórico escolar dessa criança, visto que muitos já possuem histórico de escolarização em escola especial. É comum que já cheguem à escola com alguma dificuldade de aprendizagem. Na maioria dos casos, são observados quais são os conceitos de domínio pela criança. A criança com DI nem sempre é encaminhada à escola com o laudo médico, contudo costuma vir sempre com queixas de aprendizagem e rendimento escolar.

De acordo com as professoras, os alunos com baixa visão/cegueira são encaminhados para uma avaliação funcional da visão, realizada pelo Núcleo de Produção Braille. Este órgão orienta os professores quanto aos materiais pedagógicos utilizados com alunos com deficiência visual, todavia a avaliação é somente realizada com alunos que já possuem o laudo médico (oftalmológico). Quanto ao AEE voltado para alunos com deficiência visual, as professoras consideram importante levar em consideração a adaptação, a ampliação, a orientação e a mobilidade nas atividades desenvolvidas com estes alunos. Existem vários recursos para o trabalho com alunos com DV, entre eles o sorobã, os programas tecnológicos como o Dosvox, o Braille, máquina Braille, calculadora ampliada e outros.

No caso de surdez total o aluno já chega à escola com laudo médico. Os alunos com perda auditiva parcial geralmente são identificados somente na escola, pelas dificuldades ou ausência da fala, pelas dificuldades em relacionar-se com os outros alunos. Esses alunos são encaminhados para o atendimento clínico, para um diagnóstico. Para a deficiência auditiva, as professoras apontaram a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Há um professor específico para o trabalho com LIBRAS com os alunos que são atendidos na SRM.

Com os alunos com deficiência física, as atividades variam de acordo com o comprometimento do aluno, pode-se trabalhar, por exemplo, a coordenação motora fina, quando possível. Não existem critérios para identificação, dada à visibilidade do quadro. Esses alunos já são encaminhados com laudo médico.

Para os alunos com deficiência múltipla, devidos a seus comprometimentos, todos os critérios anteriores são levados em consideração, para seu encaminhamento. Na maioria das vezes, já chegam à escola com algum laudo médico, mesmo que não seja de deficiência múltipla.

A avaliação desse alunado é feita de maneira individual, a partir do período de sondagem. Em seguida, é elaborado um plano de atendimento individualizado. Esse plano é realizado por semestre, sendo flexível a mudanças. Segue-se um modelo indicado pelo MEC, solicitado pela secretaria de educação. Ainda no processo de avaliação, realiza-se um relatório com o plano de ação contendo todas as atividades que serão desenvolvidas com todos os alunos na SRM, no início do ano. No decorrer do ano, a professora elabora um portfólio diário das atividades desenvolvidas com o aluno, levando em consideração o seu desenvolvimento, o aprendizado adquirido e os recursos/materiais utilizados. No plano de ação do professor da sala de recursos multifuncional, há a interação entre professor da SRM, o professor regente e a família.

As notas dos alunos com NEEs são atribuídas pelos professores regentes, o professor da SRM só os orienta no processo de avaliação. Os alunos participam das provas de medidas oficiais (prova Brasil). É importante ressaltar que, na maioria das vezes, não é realizada a adaptação das provas, já que chegam lacradas à escola. Quem aplica a prova é o professor regente. Não há adaptações das provas, o que frequentemente resulta em baixos índices em relação as notas dos alunos com NEEs.

DISCUSSÕES

Em relação à avaliação dos estudantes com NEEs, percebe-se, através da fala das professoras, a necessidade de uma equipe especializada (Psicólogos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Clínicos gerais, entre outros) em parceria com a Secretaria de Educação para o atendimento desses alunos, levando em consideração a variedade de características e sinais das crianças. As próprias professoras já apontam a necessidade de uma rede de apoio para a inclusão, parece claro que não serão capazes de atender a tudo e a todos sozinhas. Mendes traz que:

[...] ao longo dos últimos trinta anos tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com NEEs não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência de manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções. (MENDES, 2006, p.396)

As redes de apoio comentado pelas professoras são conceituadas por Bendinelli; Andrade e Prieto (2012, p. 16) como “entrelaçamento”, “cooperação”, “colaboração”. Entretanto, como afirma as autoras, “[...] que a educação por si só não supre (e nem lhe cabe) as diversas necessidades do público alvo da educação especial que demanda intervenção de outras políticas públicas de cunho social, tais como: saúde, assistência social, qualificação profissional, entre outros” (ibid.). Ainda sobre este assunto, escrevem:

Ressaltamos que as redes de apoio não podem se sustentar em instituições privadas que tratam, na verdade, de cobrir as lacunas historicamente deixadas pelo Estado, o qual é o responsável por garantir os direitos sociais constitucionalmente estabelecidos. Sua ação deve direcionar-se à implantação de políticas públicas integradas que atendam o público alvo da educação especial com qualidade, em todos os sentidos: educacional, cultural, de saúde, trabalho, transporte e assim por diante. (BENDINELLI, ANDRADE, PRIETO, 2012, p.20 - 21).

Uma das principais dificuldades apresentadas pelas professoras refere-se à questão da avaliação dos alunos com NEEs. Sobre o tema, as professoras indicaram a necessidade de formações continuadas que abordem essa prática, principalmente no que diz respeito à avaliação de alunos com Deficiência Intelectual, caso que todas julgam como o mais complexo. O Núcleo de Educação Especial do município tem trabalhado para a normatização dos processos avaliativos dos alunos com NEEs, a partir de um documento normatizador para elaboração de um instrumento de avaliação padronizado para todas as escolas, na busca de facilitar essa prática e desenvolver maiores parcerias entre os professores da sala comum e os professores da SRMs. Seguem um diálogo entre as professoras sobre este assunto: P 2 - “E a avaliação é o meu papel, vou intermediar com a escola, por exemplo. Para trabalhar a avaliação, tenho muitas dificuldades, pois na escola há o sistema de nota”; P 6 - “o que fazer pra melhorar isso?”; P 2 - “é pra melhorar só essa nota? E a formação tem que ser sobre avaliação, mas a avaliação como um todo [...]”.

A proposta de normatização dos processos avaliativos se torna, por vezes, questionável, pois quando se trata de avaliar não há como realizar essa prática de forma igual com todos os alunos, considerando que os mesmos são diferentes entre si no desenvolvimento da aprendizagem. Mas como resposta às angústias e às necessidades burocráticas de notas e conceitos de aprovação/reprovação, essa tem sido a proposta apresentada.

O sistema educacional brasileiro, por meio da implementação do regime de ciclos, da progressão continuada, da universalização do acesso ao ensino fundamental, a fim de conter os índices de reprovação e evasão, acabou por legitimar novas formas de produção do fracasso escolar e a perpetuar a responsabilização do aluno sobre a sua produção, já que nem todos têm condições de sucesso igual nos ciclos e nas progressões continuadas. (PASIAN, VELTRONE e CAETANO, 2012, p. 444).

Quanto ao encaminhamento dos alunos para a SRM, em hipótese alguma o professor realiza diagnóstico clínico do aluno, somente um médico. Os alunos com deficiência múltipla, de acordo com as professoras, já vêm com laudo médico, mas apenas de uma das deficiências. Os professores reconhecem que quando os alunos têm mais de uma deficiência, há ainda maiores dificuldades para o trabalho nas SRMs, já que os comprometimentos da deficiência múltipla não são apenas somados, mas multiplica a dificuldade nas áreas do desenvolvimento.

Para os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento são desenvolvidas atividades por meio de rotinas de trabalho, para organização do tempo na sala de aula comum em consonância com o professor regente e, em casa, em consenso com os pais, sempre que possível. Para as professoras, essa prática faz a diferença para o desenvolvimento dos alunos. O atendimento na SRMs é fundamental para o aluno com TGD, pois o mesmo tem maior atenção do professor no desenvolvimento das atividades. Ressaltando que, nas SRM, o trabalho é baseado no modelo clínico do TEACCH⁴. Ainda que não seja pensado para escolas regulares, as professoras fazem uso de toda a estrutura do trabalho, como as rotinas, a graduação no nível de dificuldades, a comunicação por fichas, etc.

É importante pensar como esse trabalho será transposto para a sala regular (e se será, e como será) com a realidade de um professor para 30 - 35 alunos, com a escassez de materiais de consumo para confecção dos sistemas de trabalho e, principalmente, pensar como será trabalhado o sistema de comunicação com os demais alunos e o professor regente. Até o

⁴ Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com desvantagens na comunicação.

momento, como o trabalho tem sido feito de forma separada entre as SRMs e sala comum, essas questões acima ainda não foram respondidas.

Bosa aponta quatro alvos básicos para qualquer processo de intervenção com crianças com Transtorno do Espectro Autismo, são eles:

- 1) Estimular o desenvolvimento social e comunicativo;
- 2) aprimorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas;
- 3) diminuir comportamentos que interferem com o aprendizado e com o acesso às oportunidades de experiências do cotidiano; e
- 4) ajudar as famílias a lidarem com o autismo (2006, p.48)

Quanto à escolarização desses alunos, de acordo com Costa (2013, p.44), faz-se necessário prover adaptações dos currículos e de estratégias no que tange os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas tanto em sala de aula quanto em outros espaços educativos.

Até o momento, como já foi trazido anteriormente, não existe nenhum aluno com Altas Habilidades/Superdotação identificado na rede.

Os conhecimentos prévios do aluno são avaliados, inicialmente, pelo professor regente, a partir de um período de observações (sondagem), levando-se em conta as habilidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno. Após esse levantamento, o professor da SRM realiza observações do comportamento desse aluno em atividades variadas, com o objetivo de levantar informações sobre o desenvolvimento do aluno nas áreas de linguagem, cognição, socialização e desenvolvimento motor.

Quanto à identificação do aluno com NEEs e encaminhamento do aluno, o papel do professor da sala de recursos multifuncionais, juntamente com o professor regente e coordenação, depois de realizado um parecer desse aluno, é orientar aos pais no encaminhamento para o atendimento médico dessa criança, para conhecer as suas necessidades e se há a necessidade de AEE na SRM. Algumas professoras sentem dificuldades em elaborar esse parecer pela complexidade das informações necessárias a serem relatadas. O encaminhamento é realizado pela Secretaria de Saúde, identificando o tipo de atendimento que a criança necessita. Novamente, as professoras apontam a necessidade de uma equipe especializada (Psicólogos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, clínicos gerais, entre outros) em parceria com a secretaria de educação para atender a esses alunos com maior rapidez, já que o Sistema de Saúde Pública tende a demorar meses para o atendimento.

Segue uma fala de uma professora que trata sobre este assunto: “[...] Quando a criança é identificada, é encaminhada ao médico. Ele é o único que pode dar um laudo, (a gente só faz

uma observação), a gente observa o aluno na sala. Aplica algumas atividades pra perceber onde está a dificuldade dele, aí nós chamamos os pais do aluno pra orientá-los a procurar um atendimento clínico”.

A avaliação na SRM se dá por meio de registros diários do desenvolvimento dos alunos, com avaliação contínua do processo de aprendizagem desse aluno. Há também a avaliação coletiva, realizada pelo professor regente, professor da sala multifuncional e coordenação, na qual se discute no conselho a promoção e/ou retenção dos alunos com NEEs.

Em algumas escolas, a avaliação coletiva ocorre bimestralmente, quando necessário. Os alunos com NEEs entram no sistema de ensino e recebem boletim como os demais alunos, porém são avaliados individualmente, através da comparação de cada aluno à sua história particular. Essa estratégia parece fazer sentido para avaliação do rendimento dos alunos com NEEs, pois se forem comparados aos demais alunos com desenvolvimento típico e/ou sem deficiência, eles estariam sempre aquém do nível da sala. E, ainda, com esse parâmetro (de comparar o aluno com NEEs com ele mesmo) é possível pensar em progressão nas séries já que, mesmo que o aluno não esteja no nível dos demais, ele terá apresentado progressos que o habilita a seguir para outro nível com crianças mais velhas e, conseqüentemente, para modelos mais elaborados de aprendizagem.

As professoras afirmaram que a avaliação realizada é contínua e processual. Então, parece correto afirmar que o aluno com NEEs terá um ritmo próprio de aprendizagem, mesmo não se enquadrando nos períodos pré-definidos pela escola, que chamamos de bimestres. Portanto, as notas do aluno com NEEs refletirão na qualidade dos resultados alcançados e não na quantidade de conteúdos trabalhados.

A avaliação pode, também, constituir-se como prática educativa importante que é, em uma oportunidade para cristalização de processos de preconceito e rejeição social, caso não seja bem conduzida. (BEYER, 2013, p. 96).

É possível perceber certo preconceito e/ou discriminação da escola na aceitação dos alunos com necessidades educacionais especiais que chegam neste espaço. Parece acontecer em função do impacto nos resultados das avaliações de desempenho escolar, tanto em nível municipal como nacional, os baixos índices parecem reforçar as crenças de incompetência desses alunos. As decisões quanto à promoção e/ou retenção de alunos são feitas de forma padrão para todos, por meio do conselho de classe. Neste conselho discutem-se os limites e

avanços desses alunos verificando o que ele aprendeu e no que ainda precisa melhorar. Neste espaço também discutem o perfil da turma e do professor que trabalhará com essa criança no próximo ano.

No que se refere à promoção e/ou retenção dos alunos com NEEs, em geral, tem ocorrido mais casos de promoção, levando-se em consideração o que a escola tem feito para o atendimento desses alunos. Os casos de retenção não passaram de dois anos na mesma série. Quando há casos de retenção, realiza-se uma conversa com os pais para explicar os motivos pelo qual o aluno não avançou de série. Além disso, é realizada uma conversa com os próprios alunos para explicar-lhes porque não serão promovidos. Nos casos de retenção, procura-se trabalhar a autoestima da criança e da família, para que não haja desistência. Segue a fala de uma professora sobre isto: “[...] é no conselho que se decide. Eu tenho oportunidade de participar do conselho didático no final do ano. Faço a defesa do seguinte, ter a deficiência nem justifica reter nem justifica ir promovendo, eu preciso no final do ano, num contexto de professor regente e professor de sala multifuncional e toda a escola, quais foram os avanços que essa criança teve nesse ano, nessa turma. Ele tem distorção de idade/série, avaliar onde ele terá mais ganhos. Se ele ficar, o que a escola vai oferecer a ele no ano que vem. [...]”.

Quando se trata de avaliação, principalmente de alunos com NEEs, é importante transformar a prática avaliativa de forma que favoreça a aprendizagem, ou seja, questiona-se aqui sobre como os professores avaliam, se realmente esses professores compreendem a concepção de avaliação em relação aos alunos com NEEs.

As diversas concepções de avaliação na dimensão educativa levam-nos a entender que o aluno com NEEs não pode ser avaliado considerando apenas as adaptações curriculares e/ou estratégias diferenciadas. A avaliação de alunos com NEEs deve servir como um instrumento a serviço da aprendizagem do aluno.

É importante que a legislação assegure o profissional especializado, especialmente quando defende a importância da Educação Especial enquanto uma modalidade de educação que deve ser trabalhada junto com a educação regular, para propiciar níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. (VELTRONE, 2008, p.102)

Pelas falas das professoras, pode-se afirmar que o professor da SRM tem tido dificuldades para atender a todos os alunos com deficiências na escola e avaliá-los de forma eficaz. Parece que, infelizmente, esse profissional não conseguirá exercer e executar as

inúmeras atribuições descritas na Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009). O que já nos parecia claro ao lermos as atribuições descritas a este profissional.

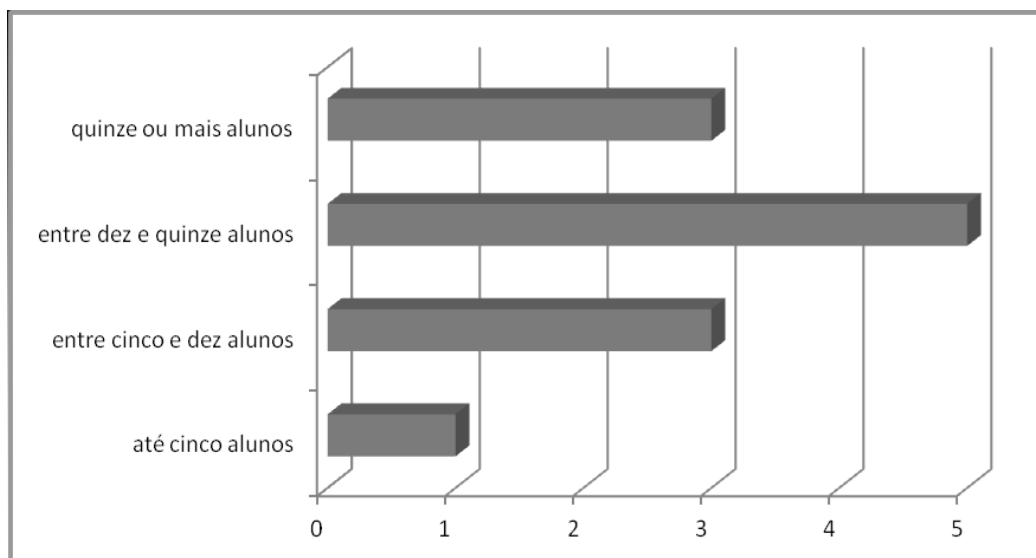
EIXO 3 – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS CLASSES COMUNS E SRMs

RESULTADOS

Nesta parte do texto será apresentada a caracterização da formação das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais do município de Dourados/MS.

É importante esclarecer que todas as SRMs das participantes atendem a mais de um tipo de necessidade educacional especial. As treze SRMs atendem juntas, em média, 160 alunos. No quadro 03 está apresentada a quantidade de alunos atendidos por professora, em média.

Quadro 03 – Quantidade de alunos atendido por professora participante



Fonte: Melo (2013)

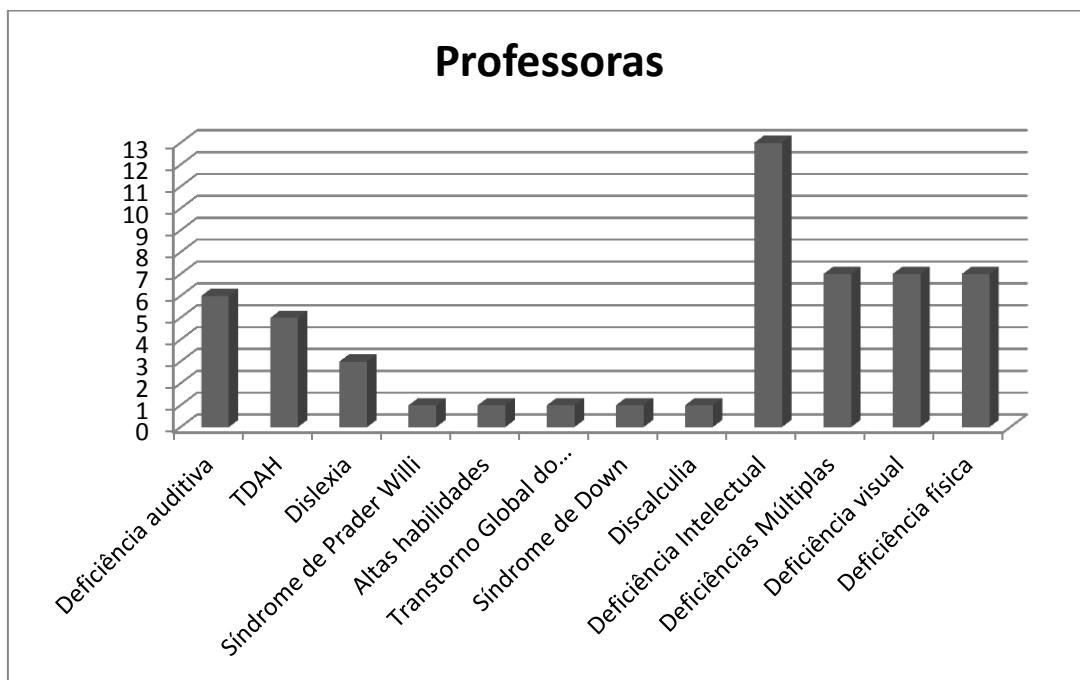
Há uma disparidade entre professores que atendem até cinco alunos e outras que atendem quinze ou mais alunos. Esta diferença leva em consideração o tamanho da sala, os recursos utilizados, os tipos de necessidades educacionais especiais e a demanda do bairro.

Quanto ao atendimento nas SRMs, a maioria das professoras (sete) trabalha em período integral (40 horas semanais). A organização do atendimento é realizada pela professora, sendo individualizado e com duração de no máximo duas horas.

Do número total, dez professoras responderam que organizam o atendimento de forma individual e em dupla. E três professoras disseram que organizam o atendimento de forma individual, em dupla e em trio.

Abaixo, o quadro 04 apresenta os tipos de necessidades educacionais especiais atendidos pelas professoras das SRMs.

Quadro 04 – Tipos de NEEs atendidas pelas professoras das SRMs



Fonte: Melo (2013)

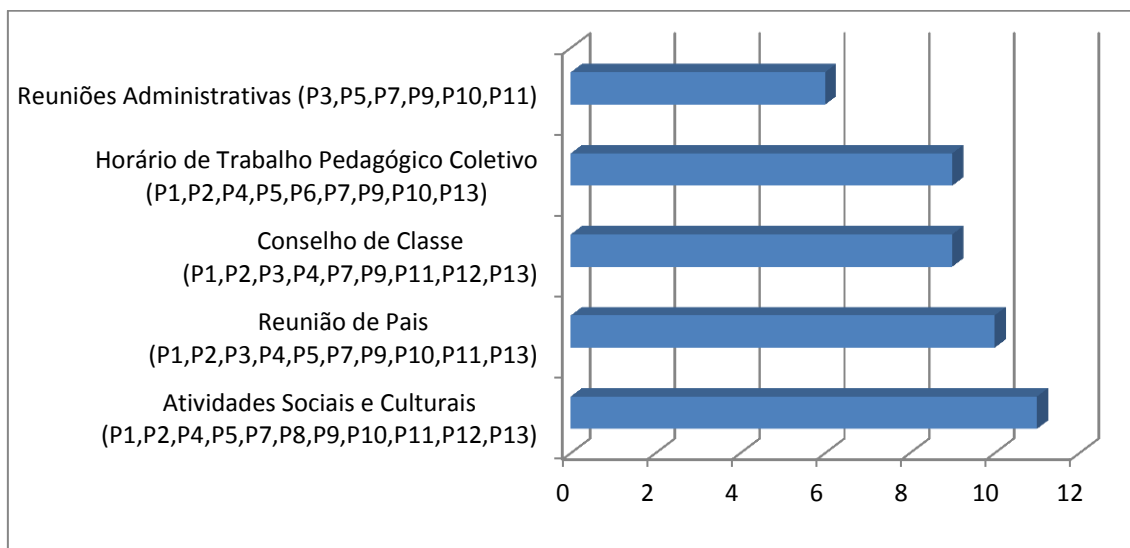
O quadro 04 apresenta as necessidades educacionais especiais atendidas pelas professoras de acordo com o depoimento de cada uma. Vemos que o público atendido pelas professoras da SRMs vai além do que está previsto na legislação para a educação especial, por exemplo: os casos de TDAH, dislexia e discalculia. Este dado deve ser tomado como uma questão a ser pensada e discutida pela gestora de educação especial do município.

Em relação ao papel exercido pelas professoras das salas de recurso multifuncional, a opinião dividiu-se quanto à adequação que a SRM apresenta no atendimento na escola. Dez professoras indicaram que a sala é adequada para o atendimento e quatro professoras indicaram que é inadequada para o atendimento educacional especializado. Nove professoras

consideraram sua sala equipada com os recursos que julgam necessários para a realização de seu trabalho.

As professoras afirmaram que participam de atividades gerais da escola e das atividades mencionadas pelas professoras. As atividades que possuem maior frequência foram as atividades culturais e reuniões de pais.

QUADRO 05 – Participação em atividades da escola



Fonte: Melo (2013)

De acordo com as professoras das SRMs, os recursos materiais disponíveis em suas salas são: computadores, impressoras preta e colorida, notebooks, scanner, mobiliário adequado, cadeira de rodas, materiais didáticos, jogos pedagógicos industrializados, jogos pedagógicos confeccionados, máquina Braille, lupa manual e eletrônica, apoio de leitura, fone de ouvido, mesa adaptada para cadeirante, mobiliário, sorobã, teclado adaptado, plano inclinado, material de informática, colmeia de teclado, apoio para leitura, quadro branco, jogos adquiridos com recursos do PDE acessível, internet, mouse com acionador de pressão, fone de ouvido, materiais para baixa visão, software, globo adaptado, televisão e vídeo.

No primeiro encontro do eixo 3 - “Organização do Ensino na SRM e classe comum” -, foram realizadas as entrevistas com as professoras; no segundo encontro a formação foi feita a partir de discussões do texto “Educação Inclusiva – Orientações Pedagógicas”; e, por fim, no terceiro encontro foi apresentada a análise da entrevista realizada com as professoras.

Com relação à organização do atendimento, as professoras destacaram que para o aluno ser elegível para a SRM é necessário o laudo médico. No que se refere ao atendimento clínico, varia de acordo com a necessidade da criança, pois existem exames que são mais rápidos para realizar, outros que podem demorar mais, como, por exemplo, a ressonância magnética.

No que se refere ao atendimento na SRM, quando é avaliada a necessidade, o atendimento é iniciado imediatamente, até que o laudo médico seja recebido, como aponta a P. 08: “[...] eu acho que o encaminhamento é feito por professores da sala de recursos multifuncionais mesmo, a gente não tem uma equipe que faz essa avaliação. A gente que faz (mas têm os casos médicos), a gente faz e orienta os encaminhamentos, por exemplo, partindo sempre do posto (Unidade de Básica de Saúde), passando pelo pediatra, pelo clínico geral, e é ele quem vai dar o encaminhamento necessário. Por isso fazemos o relatório, por que o pediatra já tem aí um ponto de partida. Por exemplo, se a criança tem dificuldade na linguagem, essa questão do relatório também ajuda [...]”.

Com relação à organização do ensino nas SRMs e classe comum, temática do eixo 3, de acordo com as professoras, o atendimento nas SRMs prioriza a socialização e o desenvolvimento global do aluno por meio de atividades que favoreçam suas habilidades, ou seja, utiliza-se de recursos dinâmicos como o computador, figuras e jogos, para promover o aprendizado. O trabalho na SRM é organizado com rotinas diferenciadas para que o atendimento não se torne cansativo e para que as atividades contribuam para o processo de alfabetização dos alunos.

Quanto à alfabetização dos alunos com NEEs, as professoras afirmaram que promover a alfabetização não é papel do AEE. Para elas, este processo deve ser realizado na sala comum pelo professor regente.

A organização do tempo para o atendimento educacional especializado divide-se em três momentos. O primeiro refere-se ao tempo para planejamento, o segundo refere-se às parcerias com o professor regente e, por último, o atendimento realizado na SRM. O planejamento das professoras da SRM é feito de maneira independente do planejamento do professor da sala comum.

De maneira geral, o trabalho realizado pelas professoras da SRM é desenvolvido separadamente e, quando necessário, há comunicação com o professor regente para a

adaptação de materiais e/ou dúvidas e informações no processo de avaliação dos alunos com NEEs.

O atendimento na SRM é realizado no horário comum de funcionamento da escola, de segunda à quinta. As sextas-feiras são reservadas para a hora atividade dos professores. O atendimento, na maioria das vezes, é individual (coletivo só quando necessário), organizado com duração de uma a duas horas. O professor da sala de recursos multifuncionais tem autonomia para organizar os horários e a sequência de atendimento, bem como se este será individual ou coletivo. A professora 3 apontou que há altos índices de absenteísmo: “o que acontece, por ser no contraturno, às vezes eles faltam bastante. A gente aproveita para organizar as atividades. São pobres, não tem carro, vão a pé. Quando chove, já não aparecem, daí eles não aparecem nem no atendimento nem na escola. Geralmente eles têm muita falta na escola também.”.

As professoras afirmam que, em relação ao AEE voltado para alunos com deficiência intelectual, a sua principal função é favorecer e estimular o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem do aluno. Apontaram ainda ter dificuldades em realizar atividades com alunos com DI por não perceberem avanços na aprendizagem nos atendimentos nem na sala regular, quando comunicam-se com o professor regente. As principais atividades desenvolvidas com alunos com DI buscam favorecer o desenvolvimento da coordenação motora.

As participantes dividem em duas partes as funções do AEE: 1) O AEE na sala comum, e 2) o AEE na SRM. Na sala comum suas funções referem-se à adaptação de atividades, orientação à família e ao professor regente e/ou acompanhamento dos alunos com NEEs nas atividades. Na SRM, suas funções referem-se à condução dos atendimentos individuais e/ou em grupos conforme o plano individual, orientação às famílias, elaboração do plano de ação individual e realização de portfólios diários para o acompanhamento do desenvolvimento desses alunos.

DISCUSSÕES

No que se refere aos índices de presença dos alunos com NEEs, as professoras afirmaram que os alunos faltam bastante, principalmente nos dias chuvosos, e também quando os alunos são moradores em áreas rurais da cidade em que não há transportes disponíveis para o acesso à escola no contraturno do horário de aula. Percebe-se também, pelos relatos das professoras, que, em alguns casos, existe um descompromisso dos responsáveis em levá-los ao atendimento na sala de recurso multifuncional, muito provavelmente pela descrença que

estes possuem em relação ao progresso no desenvolvimento do filho e quanto ao serviço oferecido.

Na relação entre a família e o professor da SRM, algumas professoras realizam visitas domiciliares quando necessário. Sobre o contato com a família, Ropoli escreve:

[...] o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. [...] o professor de AEE estabelece contato com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos. (ROPOLI, 2010, p. 28).

Para as professoras não existe outro espaço de atuação do AEE que não seja a SRM, poderia até ser realizado em domicílio, mas seria considerado ensino itinerante e/ou domiciliar. As professoras desempenham um papel importante no desenvolvimento dos seus alunos, apesar da multiplicidade de práticas desenvolvidas na SRM, o que, muitas vezes, aumentam suas angústias quanto às inúmeras funções do AEE.

Segundo a legislação, o professor da sala de recursos multifuncionais tem o papel de fazer uma ponte de interação entre a escola e a família, bem como auxiliar os pais e a escola na compreensão da capacidade dos alunos com NEEs em aprenderem e se desenvolverem em todos os aspectos da vida. Na escola, um dos objetivos do AEE é a interação com o professor regente e demais funcionários da escola, buscando diminuir barreiras atitudinais das pessoas no ambiente escolar, principalmente em relação ao preconceito e à discriminação. Para as professoras, é importante estabelecer uma relação positiva com o professor regente, dando orientação de como organizar o ambiente da sala para melhor atender aquele aluno e a turma toda, bem como possibilitar adaptações que são necessárias para a criança. Elas compreendem o papel proposto pela legislação, mas, ainda que concordem, frisam que não há espaço e tempo para atuá-lo.

O professor da SRM faz parceria com as famílias, quando possível, para orientá-los a dar continuidade no trabalho realizado em sala de aula, levando a prática realizada ali para casa, interagindo com os pais, dando informações importantes no que se refere ao atendimento clínico e pedagógico, esclarecendo e informando sobre suas necessidades e potencialidades.

As dificuldades da escola em estabelecer parcerias com as famílias não são de mérito exclusivo da SRM. São históricas e reforçadas por prática de cobranças e comunicados cansativos. As professoras apontam dificuldades nesse contato com a família, mas entendem sua importância ainda que não tenham respostas satisfatórias.

Se pararmos para analisar a função do professor da SRM, percebemos que esse professor tem que ser “multifuncional”, pois, como já citado, ele tem que realizar diálogos e parcerias com a família, com o professor regente sobre o desenvolvimento do aluno, com a escola, sendo ele responsável pela inclusão. Além disso, exercer todas as suas funções pedagógicas. Essa concepção de professor multifuncional nos leva a pensar sobre quem é esse sujeito, qual seu perfil e papel e como se configura esse profissional.

Compreende-se que o professor da SRM deve exercer inúmeras tarefas específicas relacionadas a um público com características distintas e marcadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. Esse professor, conforme apresentado, tem o papel de atuar de forma pedagógica e técnica nas salas de recursos multifuncionais conscientizando toda a escola sobre a política de inclusão escolar, pois sua função é de articular essa política com os demais profissionais.

Na organização do ensino, o professor realiza seu trabalho de acordo com as necessidades verificadas a partir do período de sondagem, e elabora o plano de atendimento educacional especializado de acordo com suas necessidades. Quando necessário, há a adaptação de materiais, confecção de jogos e materiais pedagógicos. A avaliação do aluno é realizada em dois momentos: nas classes comuns pelo professor regente e, por vezes, pelo professor da sala de recursos multifuncionais através de observações do aluno em classe, para conhecer o desenvolvimento do aluno dentro do grupo.

Ainda quanto à organização do ensino nas SRMs, vale destacar que o atendimento oferecido não pode ser confundido com reforço escolar, ou seja, o papel do AEE vem para complementar e/ou suplementar o trabalho realizado pelo professor da sala comum.

Vale frisar que as professoras afirmaram não acreditar que a alfabetização das crianças esteja entre as suas atribuições. Relataram que por esse motivo “não alfabetizam” na sala de recursos multifuncional.

Interessante pensar sobre a concepção de alfabetização que essas professoras possuem. Parece mais próxima à preocupação em ensinar aos alunos a escrita em letra cursiva ou

habilidades estritamente acadêmicas como a cópia, por exemplo. Parecem não compreender que toda atividade realizada faz parte e favorece o processo de alfabetização.

A sala de recursos multifuncional oferece maior quantidade de material didático e recursos tecnológicos do que a sala comum, o que possibilita novas oportunidades de aprendizado. As SRM deveriam tornar-se diferentes de uma sala de reforço escolar pelo tipo de atendimento oferecido, sendo um espaço para a inclusão de alunos com NEEs, e não por seus objetivos, como no exemplo da alfabetização.

Também está presente nas afirmações das participantes a crença de que o papel principal da SRM é o de favorecer a socialização entre os alunos. Considera-se evidente que este fator é importante e, de certa maneira, é uma consequência do trabalho, mas se compreendermos que a escola possui função de escolarização, de transmissão de conhecimentos e ensino de habilidades, a SRM deveria atuar como apoio/suporte à sala comum, prioritariamente.

Essa questão também pode estar relacionada às crenças quanto à capacidade e às possibilidades de sucesso dos alunos com NEEs, visto que ao tratarem de suas dificuldades no cotidiano das SRMs, as participantes afirmam que possuem maiores dificuldades para o trabalho com os alunos com déficit intelectual por não perceberem avanços e progressos no desempenho desses alunos. Parece possível afirmar que parte dessa dificuldade está relacionada às avaliações realizadas já que não verificam as necessidades específicas e quando aplicadas na sala comum não recebem qualquer adequação. Daí, então, como verificar progressos? Como mensurar os avanços?

O professor, ao ter em mãos o laudo do aluno, juntamente com outros registros - como avaliações, observações e sondagens - poderá traçar um trabalho pedagógico de acordo com as necessidades específicas do mesmo e então verificar se o aluno está apto ou não a ser aprovado.

Pelo fato da maioria das professoras (07) trabalharem em tempo integral, supõe-se que as professoras possuem pouco tempo para o planejamento e a organização das atividades a serem executadas.

No que se refere à aceitação da criança, para as professoras, a escola deveria estar mais preparada para assumir esse aluno com NEEs, pois ainda enfrentam muitas dificuldades na inclusão escolar. Ressaltam a falta de apoio para que haja interação com os professores regentes. Por muitas vezes, essas dificuldades são postas pela direção da escola ao não

disponibilizar horários para isto, e, em outras situações, pelos próprios professores que ainda resistem ao trabalho com alunos com NEEs e que julgam, por estes alunos pertencerem à SRM, não serem mais sua prioridade. Capellini e Mendes lembra-nos que: “[...] a prática pedagógica que respeita as diferenças é, por certo, uma elemento chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade” (2007, p.118).

Quando há casos de impossibilidade dos alunos participarem no horário do contraturno, as professoras das SRMs solicitam o atendimento desses alunos no horário de aula, tirando-os da sala de aula comum, quando necessário. Esta situação se mostra ser complicada, pois o aluno ganha em ser atendido na SRM, mas perde as atividades e o convívio com os alunos da sala comum. Novamente, aparece a questão da avaliação, pois a atribuição de notas e conceitos, bem como a indicação de aprovação ou reprovação cabe ao professor regente da sala comum que, muitas vezes, não conhece o que tem sido oferecido pela SRM e, ainda, fica sem o aluno em sua sala. Como, então, fará a avaliação deste aluno?

Para as professoras, o contato com as famílias facilita na socialização, no desenvolvimento dos alunos, bem como em algumas requisições solicitadas para os pais na promoção do desenvolvimento dos alunos, por exemplo, em atividades em classe. Percebe-se no relato das professoras que alguns pais não dão abertura para o contato e são ausentes na educação dos filhos. Por outro lado, há pais que superprotegem seus filhos, impossibilitando sua autonomia. O maior contato com os professores se dá com pais dos alunos da escola, pois existem alunos que são atendidos na SRM, mas que provêm de outras escolas que não possuem sala de recurso multifuncional.

Segundo as professoras, não existe um currículo próprio para a SRM, já que sua função não é o trabalho com conteúdos acadêmicos, e sim o trabalho com habilidades dos alunos com NEEs. Mas, então, qual seriam seus conteúdos? Seus objetivos? Parece que, para elas, não está claro o que está proposto pela legislação sobre o conteúdo a ser trabalhado na SRM e seus objetivos.

Diante do exposto, percebe-se que para ser possível a inclusão escolar de alunos com NEEs por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais, faz-se necessária uma ação política que exija maiores investimentos por parte dos órgãos superiores e da participação ativa da escola.

Percebe-se que muitos avanços têm ocorrido no processo de inclusão escolar no município de Dourados e em nível nacional. No entanto, foram encontrados neste estudo limites e dificuldades neste processo.

3.4 DESAFIOS

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que os professores que atuam nas SRMs demonstram não se sentirem preparados para a inclusão e que necessitam do apoio de especialistas. Sabendo que o trabalho desenvolvido com este tipo de apoio (de especialista) se aproximaria do atendimento oferecido em escolas especiais, que foge dos objetivos da inclusão escolar; então, como deve ser pensada a rede de apoio para a SRM?

Destacar-se-á alguns pontos enfatizados pelos professores sobre a questão levantada acima: necessidades de uma equipe especializada para auxiliar no trabalho desenvolvido com alunos com NEEs; necessidades de formação específica sobre as deficiências; necessidade de o professor regente ter acesso a formações continuadas voltadas ao trabalho com alunos com NEEs; e o fato das formações continuadas serem insuficientes para suprir as dificuldades encontradas, principalmente no que se refere à avaliação de alunos com NEEs.

A inclusão de alunos com NEEs em classes comuns tem se tornado um desafio para o sistema educacional. Uma das propostas que parece surgir desta investigação é a inserção do ensino colaborativo, parceria entre o professor especialista (AEE) e professor de ensino comum.

O modelo de Educação Especial subjacente ao enfoque de desenvolver uma ação pedagógica colaborativa ao trabalho do professor regente da turma, e, portanto, atuar nas classes comuns, demanda uma formação de professores que esteja preocupada com as finalidades da Educação Básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico. (GARCIA, 2011, p.70)

O ensino colaborativo configura-se nessa parceria entre professores especialistas por deficiência ou por grau de habilidades dos alunos atendidos e o professor do ensino comum, constituindo-se em uma estratégia que contribui para o desempenho do aluno com NEEs nas classes comuns. Segundo Capellini (2008, p. 08) [...] a colaboração está relacionada com a contribuição, ou seja, o indivíduo deve interagir com o outro, existindo ajuda mútua.

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2008, p. 10).

Os professores do ensino comum terão suas contribuições na aplicação dos conteúdos trabalhados e o trabalho do professor de educação especial estaria na avaliação e no auxílio na elaboração de estratégias de ensino aos alunos com NEEs.

Encontramo-nos, sim, diante de uma encruzilhada, onde, ou retrocedemos e estagnamos, perpetuando práticas sociais e pedagógicas de segregação, ou aceitamos o desafio [...] como educadores, rever nossas práticas, construir novas competências e aproximarmo-nos de outros colegas que estão abertos ao projeto de educação inclusiva e, assim, buscamos alterar gradualmente nossas práticas pedagógicas, no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas em geral (BEYER, 2013, p.124).

Fazem-se necessários maiores investimentos nos processos de formação de professores para reestruturar as práticas pedagógicas desses profissionais em sala de aula.

A formação do professor é função do Estado e precisa de investimentos tendo como foco o desenvolvimento de habilidades específicas para esses professores, reconhecendo, sobretudo, o desafio que a educação brasileira enfrenta com a inclusão escolar.

Como todo trabalho de pesquisa, muitas dificuldades permearam esta investigação. Uma das dificuldades encontradas neste trabalho refere-se à quantidade de dados coletados, o que trouxe dificuldade para tratamento, descrição e análise. Em contrapartida, a pesquisa possibilitou a coleta e sistematização de informações municipais que subsidiam tomadas de decisões para as políticas de inclusão escolar, permitindo, por exemplo, identificar demandas para a formação de professores, limites e possibilidades das salas SRM, monitoração do desempenho dos alunos com NEEs na escola, bem como, fortalecer a produção científica nacional na área de Educação Especial por meio da rede de cooperação técnica-científica entre pesquisadores e, ainda, ampliar o impacto do conhecimento científico na definição das políticas de inclusão escolar no município.

Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder à atual política de inclusão escolar. No entanto, há diversas dificuldades no tocante aos requisitos de

formação do professor especializado e do ensino comum, a organização do ensino nas SRM e, também, à avaliação dos alunos com NEEs atendidos nas SRMs.

Acredita-se que a pesquisa possa contribuir para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais por apresentar a operacionalização das SRMs através das estratégias e procedimentos elaborados pelo profissional do AEE e descritos a partir da percepção das participantes, bem como pelas discussões promovidas.

3.5 AVALIAÇÃO DOS ENCONTROS (ANEXO VI)

Para avaliação da validade social dos grupos foi aplicado um questionário de avaliação dos encontros. Este questionário foi elaborado pela pesquisadora com o intuito de avaliar o desenvolvimento da pesquisa e foi preenchido pelas professoras no último encontro do grupo focal.

O questionário foi dividido em três itens de avaliação: 1) a avaliação dos encontros (alcance dos objetivos, conteúdo, carga horária, qualidade do material, entre outros); 2) a avaliação do trabalho da pesquisadora (domínio do conteúdo, didática, relacionamento e interação, pontualidade, administração do tempo); e 3) auto avaliação pelas professoras, onde estas realizaram uma reflexão sobre suas respectivas participações e contribuições com a pesquisa, sobre a pesquisa da formação profissional das mesmas e, por fim, onde foi dado um espaço para que apresentassem sugestões e observações que consideraram importantes ao longo do processo.

Para validação social do ciclo de formação foi elaborado e aplicado um questionário de avaliação dos encontros.

O questionário de avaliação dos encontros (Anexo V) foi preenchido por sete professoras que estavam presentes no último encontro. A avaliação dos encontros levou em consideração os seguintes itens: alcance dos objetivos propostos, conteúdo, carga horária, aplicabilidade no trabalho, qualidade do material apresentado. Quanto à avaliação da pesquisadora, foram considerados os seguintes aspectos: domínio do conteúdo, didática, relacionamento e interação, pontualidade e administração do tempo.

Solicitou-se que as participantes realizassem uma auto avaliação quanto à sua participação na pesquisa. A maioria das professoras (7) considerou que houve grande contribuição em sua formação.

Ao final do questionário, havia um espaço em aberto para que as professoras deixassem algumas observações, sugestões e dissessem se os encontros atenderam às suas expectativas.

Das sete professoras, seis consideraram os encontros excelentes e uma professora os considerou como bom. Quanto à avaliação dada ao desempenho da pesquisadora, sete professoras afirmaram ser excelente, uma professora afirmou ser bom. Em relação à autoavaliação de sua participação, seis professoras afirmaram que obtiveram muita contribuição com a sua participação na pesquisa e uma professora afirmou que teve contribuição mediana para sua formação profissional.

A professora 1, quanto às suas expectativas, afirmou o seguinte: “[...] além de ter contribuído para ampliar meu conhecimento, pude refletir sobre minha prática no AEE”. No espaço aberto para sugestões, esta enfatizou que os encontros foram muito bem organizados.

A professora 2, em relação às suas expectativas, afirmou: “[...] a princípio estava ansiosa por este encontro, porém, superaram minhas expectativas, estes momentos de troca foram muito ricos”. Como sugestão, esta propôs a criação de um grupo de estudo permanente sobre o tema SRM.

A professora 6 afirmou que os encontros trouxeram muita contribuição para sua formação. No espaço aberto para observações, a professora 1 afirmou: “[...] acredito que essa formação poderia ser direcionada para outros profissionais (referindo-se aos professores regentes) que atuam com alunos com NEEs”. Sobre as expectativas levantadas quanto aos encontros: “[...] foi importante porque fez com que refletíssemos sobre nossa prática e também podermos adquirir novos conhecimentos”. Como sugestão, esta professora apenas parabenizou pela formação.

A professora 7 afirmou nas observações que: “[...] a pesquisadora conseguiu organizar os encontros de forma dinâmica, fazendo com que essas horas fossem agradáveis para participar e com muita qualidade”. Sobre suas expectativas, a professora afirmou que: “[...] durante os encontros foram proporcionados momentos de discussão que nos ajudaram a minimizar nossas angústias”. Esta professora não deixou nenhuma sugestão.

As professoras 11, 12 e 13 não deixaram nenhuma observação. Quanto às suas expectativas, a professora 11 afirmou que: “[...] veio ampliar conhecimentos e conhecer a realidade de outras escolas”. Na autoanálise do trabalho na pesquisa, deu-se nota dez e, no

espaço aberto para observações, sugeriu que a universidade procurasse mais vezes pesquisar a partir da realidade de Dourados.

A professora 12 afirmou que toda formação que venha a enriquecer o trabalho na educação especial é de suma importância para o professor. Como sugestão, esta professora desejou que a pesquisadora continuasse sua caminhada.

Já a professora 13, afirmou que: “[...] os encontros superaram-se, pois durante os encontros tive a oportunidade de refletir sobre a minha prática e acrescentou bastante no assunto sobre avaliação”. No espaço para sugestão, esta professora elogiou e parabenizou o trabalho desenvolvido pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões sobre a educação inclusiva e a função do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, destaca-se que para a construção de uma escola inclusiva faz-se necessário que cada professor delineie um caminho, experimentando e construindo o seu percurso através de suas próprias iniciativas e que leve em consideração as necessidades, anseios e desejos de seus alunos, bem como os recursos e potencialidades de sua comunidade e de sua realidade escolar.

Constatamos que a escola torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as instituições educativas, a família e os profissionais especializados, voltado para a inclusão escolar. As políticas de Educação Especial também exerce uma função importante na organização do currículo da escola inclusiva. A maior necessidade encontra-se na esfera das atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. Esta tarefa não deve ser responsabilidade exclusiva do professor, mas sim de toda a equipe escolar. E o professor do AEE não deve substituir a função do professor regente do ensino regular nem os profissionais do atendimento clínico.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, a indicação para assumir a SRM ocorreu, inicialmente, de acordo com o perfil das professoras. Em um segundo momento, a indicação ocorreu como promoção, destacando a formação (inicial e continuada) e a experiência anterior das professoras com alunos com deficiência.

É importante que sejam considerados os demais sujeitos que também contribuem para o desenvolvimento dos alunos com NEEs, como os professores da sala comum, os familiares, funcionários da escola e outros. Destaca-se, então, a importância da realização de novas pesquisas na área de Educação Especial.

Considera-se que este estudo ainda tenha um longo caminho a percorrer, que poderá ser através da continuidade desta pesquisa por outros pesquisadores quanto à formação dos professores que atuam na Educação Especial e, principalmente, sobre a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais, que aparece como uma das principais angústias sentidas pelos profissionais que atuam nessa área.

Espera-se que esta pesquisa contribua para as reflexões sobre as discussões que envolvem o modelo de atendimento AEE oferecido nas SRMs do município, e, também, para o desenvolvimento de outros estudos na mesma perspectiva e com os pressupostos da Educação Inclusiva.

A proposta de uma educação inclusiva exige um conjunto de atitudes que assegure ao aluno com necessidades educacionais especiais o direito de se beneficiar dela. Na questão da inclusão escolar, pensar sobre o papel do profissional da educação e buscar novas perspectivas para o ensino de forma diferenciada fazem parte da construção da inclusão escolar.

Compreendemos, então, a importância de valorizar as capacidades e possibilidades dos alunos no processo de inclusão para, a partir daí, superar as dificuldades no que se refere à aprendizagem. O professor tem o compromisso de ajudar o aluno da melhor maneira possível, pois entendemos que, enquanto educadores, devemos nos preocupar com a questão da inclusão escolar e como ela vem sendo realizada nas escolas. O professor deve pesquisar formas de desenvolver ao máximo as capacidades de seu aluno, trabalhando com o mesmo e com os demais em sala de aula, ensinando a se respeitarem entre si e promovendo atividades que facilitassem a convivência entre todos.

Olhando de forma diferenciada para a educação no país, podemos observar muitos avanços na área educacional voltada para alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, ainda há muito que se fazer para melhorar o atendimento desses alunos.

A inclusão deve ser entendida como compromisso de toda a comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, independentemente se ele necessita ou não de Atendimento Educacional Especializado. Este trabalho buscou contribuições para entender a importância da formação para os professores, que devem sempre aprofundar seus conhecimentos para melhorar suas práticas educativas.

cabe a Educação Especial enquanto área de conhecimento científico aprofundar o conhecimento sobre o assunto produzindo mais e mais pesquisas sobre a temática da inclusão escolar, sem perder de vista que sua verdadeira missão é de investigar como prover a melhor educação possível para as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2010, p.12)

O maior desafio da inclusão escolar é criar e manter um olhar diferenciado do professor e da escola para as necessidades individuais. Infelizmente, algumas escolas ainda não se sentem preparadas e capacitadas para receber alunos com NEEs. Os professores devem ter em mente que o seu aluno especial, como todos os outros, é capaz de aprender e pode trazer resultados significativos para a educação de toda a turma. Não podemos fazer de conta que a deficiência não existe, ela existe e devemos considerá-la para buscar meios de responder a ela.

Ao refletirmos sobre a temática proposta, passamos a considerar que os aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais, faz-se necessário pensar o AEE como uma proposta de inclusão escolar e, que essa proposta deverá garantir aos alunos público alvo da Educação Especial o acesso a escola regular.

Nesse sentido, os dados evidenciaram a necessidade do desenvolvimento de políticas que valorizem o trabalho dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar, bem como, pensar em planejamento de estratégias de intervenção que favoreçam a escolarização do aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANACHE. A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. Alexandra Ayach Anache. Revista Em Aberto, Brasília, 2010.
- _____. A. A. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. Revista Educação e Fronteira On-line, Dourados/MS, v.1, n.3, p.05-22, set/dez. 2011.
- ALVES, A. J.; MATSUKURA, T. S. A tecnologia assistiva no contexto da escola regular: relatos dos cuidadores de alunos com deficiência física. Ana Cristina J. Alves e Thelma S. Matsukura. revistas.pucsp.br > [Capa](#) > [v. 23, n. 1 \(2011\)](#).
- ALMEIDA, E. A. dos S. T. de. Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ? / Elaine Araujo dos Santos Trindade de Almeida. – 2013.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: Novas diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.
- BALEOTTI, L.R.; DEL MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A.S ET AL.(Organizadores) Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 33-44.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELISARIO FILHO, J. F. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BENDINELLI, R. C. , ANDRADE, S. G. , PRIETO, R. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p.13-28, jan-abr/2012. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>
- BEYER. H. O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais/ Hugo Otto Beyer. – 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. In: Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol.28, suppl.1 São Paulo, Maio de 2006.

BOSCO, I. C. M. G. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdo-cegueira e deficiência múltipla. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira et al. Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação Brazilian special educational policies: a comparative study of the unities federation norms. *Rev. bras. educ. espec.*, 2005, vol.11, no.01, p.97-118. ISSN 1413-6538

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. MEC. SEESP. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, que institui orientações para a institucionalização d oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

_____. Edital n. 1 de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

_____. CNE/CEB. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

_____. Nota Técnica 15/2010 – MEC/CGPEE/GAB. Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na rede privada. Brasília, 2010.

_____. NOTA TÉCNICA Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE, Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.

_____. DELIBERAÇÃO CEE/MS, Conselho Estadual de Educação. Nº9367, Setembro de 2010.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. BRASIL/SEESP/MEC. Brasília, 2008.
- _____. Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.
- _____. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Resolução N°4, CNE/CEB, 2009.
- _____. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei 12.764, Brasil/MEC, Dezembro de 2012.
- _____. Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. SEESP/MEC, Brasília, 2010.
- BRASIL. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3298, Art. 3º de 20 de Dezembro de 1999.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução nº2. Art. 6 de 11 de Setembro de 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- _____. Programa de Formação continuada de professores em Educação Especial. Brasília: _____.
- _____. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais / Organização: Ricardo Lovatto Blattes . – 2. ed . – Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- _____. SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em Maio de 2014.
- _____. SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em Maio de 2014.
- BRUNO, M. M. G. Avaliação Educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na Educação Infantil/ Marilda Moraes Garcia Bruno. – Dourados, MS. Editora UFGD, 2009, 198 p.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco/ organização Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus e Claudio Roberto Baptista. – Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011.

CAPELLINI, V. L.M.F. Práticas educativas: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru : MEC/FC/SEE,2008.

CERMINARO, M. C. Avaliação, gestão e o cenário de novas possibilidades e novos debates da Educação Pública. In: Avaliação e Gestão Escolar: reflexões e pesquisas educacionais/ Org. Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Sueli Aparecida Itman Monteiro. São Carlos –SP: RiMa Editora, 2010, p.09-16.

CHRISTOFARI. A. C., BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. Revista Educação Especial | v. 25 | n. 44, | p. 383-398 | set./dez. 2012 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

COELHO JUNIOR, F. A.; ANDRADE, J. E. B. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. Revista Paideia, 2008. Disponível em www.scielo.br/paideia.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

DELPRETO, B. M. L. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Altas Habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

DUK, C. Educar na diversidade: material de formação docente/ organização: Cyntia Duk. – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FÁVERO, E. A. G. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade/ Eugenia Fávero. Rio de Janeiro: WVA – Ed. , 2004.

FERNANDES, T. L. G., VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.20, n.43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, L. H. B.; FROTA, P. R. O. Ensino e Aprendizagem: conceitos dos licenciandos da Universidade Federal do Piauí. Acessado dia 20/11/2013. Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT.../GT1_2_2002.

FERRREIRA, F. M. N. S. Avaliação como diagnóstico da aprendizagem para redirecionar o planejamento escolar. In: Concepções pedagógicas: fundamentos, metodologias e didática/ organizadoras, Ana Lucia Gomes da Silva... [et. al.]. – Campo Grande/MS: Ed: UFMS, 2008.

FONTANA, S. F. da C. Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de Escolares de Berçário ao 2º ano do ensino fundamental. Simone Felix da Costa Fontana. – Dourados, MS: UFGD, 2013.

FREITAS. N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.16, n.60, p. 323-336, Jul-Set. 2008.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rosalba Maria Cardoso Garcia. Revista Brasileira de Educação, v.18, jan-mar. 2013.

_____. B. A. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GIACOMINI, L. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

GLAT. Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: sete letras, 2007.

GOMES. Avaliação e gestão escolar: reflexões e pesquisas educacionais / Organizado por Ricardo Ribeiro, Sebastião de Souza Lemes e Sueli Aparecida Itman Monteiro – São Carlos: RiMa Editora, 2010.

GUSTSACK, F. RECH, M. K. Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. de Melo. Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEMES, S. S. A avaliação educacional e escolar: discutindo possibilidades, fundamentos e indicadores diante das necessidades de escolarização atual. 2008. Disponível em: Google.com.br. Acesso em: 24/04/2013 as 09hs.

LIMA, P. G. Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. / Paulo Gomes Lima. – Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.

LOPES, E. , MARQUEZINE, M. C. Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n.3, p. 487-506, Jul-Set., 2012.

MANZINI, E. J. Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam/ organização de Eduardo José Manzini – Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de Políticas Públicas: a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades- Pólo do Estado de São Paulo. Relato de pesquisa. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 15, p. 45-64, jan-abr. 2009.

MENDES, E. G. Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPES/INEP.

_____. E. G. Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e praticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida, organizadoras. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010.

_____. E.G. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Enicéia Gonçalves Mendes. V Seminário de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo, UFSCar, 2009.

_____. E.G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.2, no.1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via de colaboração entre Educação Especial e Educação regular. Revista Educação n°41, Curitiba, 2011. Disponível em www.google.com.br. Acessado dia 12 de Outubro de 2013.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista / Josiane Beltrame Milanesi. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

MIRANDA, T. G. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. In: Professores e Educação Especial (Orgs. Katia R. M. Caiado; Denise M. J; Claudio R. B.) Editora Mediação, Porto Alegre, 2011.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Editora: Artmed São Paulo, 2003.

MONTEIRO, F. de Jesus. Avaliação em contexto: reflexões para a escola inclusiva numa perspectiva histórico cultural. Disponível em www.ufpi.br/subsitefiles/ppged/arquivos/Files/VI.encontro.2010/GT11/GT11-06-2010/pdf . Acessado em Maio de 2013.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Revista de Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1990.

NABUCO, M. E. Práticas Institucionais e inclusão escolar. Maria Eugenia Nabuco. Cadernos de Pesquisa, v.40, n°139, jan/abr. 2010. Disponível em www.google.com.br. Acessado dia Janeiro de 2014.

NOZU, W. C. S. Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas / Washington Cesar Shoiti Nozu. – Dourados, MS: UFGD, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. , CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, F. I. W. , PROFETA, M. S. Educação inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais. In: Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial/ Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Sadao Omote e Claudia Regina Mosca Giroto (organizadores). – São Paulo: Cultura acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA. A. A. S. In: Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva/ Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida, organizadoras. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2010.

OMOTE, S. In: Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial/ Ana Augusta Sampaio Oliveira, Sadao Omote e Claudia Regina Mosca Giroto (Organizadores). – São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora Marília: Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, A. D de. Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade. Andreia Duarte de Oliveira, Corumbá: UFMS, 2012.

PASIAN, M, S.; VELTRONE, A. A. CAETANO, N. C. de S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 2, nov. 2012. Ensaio. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Professores especializados de um centro de apoio: estudos sobre saberes necessários para a sua prática. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2006, Espírito Santo: II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (CD ROM), 2006.

RICHARDSON, R. J. (org.) Entrevista. In:____et. al. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1990.

ROPOLI, E. A. A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli. [et. al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Compreender e transformar o ensino/ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.Ed. – Artmed, 1998.

SALATA, C. P. Situações gerais que interferem na escolarização do Deficiente Físico. Carmen Pardo Salata. Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Novembro de 2008. Disponível em www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/.../2008/3/Artigo%2002.pdf.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em www.google.com. Acessado dia 04 de Abril de 2014.

SEMED. Resolução Nº 26 / SEMED, Profissionais de Apoio para a Educação Especial. Em 10 de maio de 2012.

_____. Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino – REME. Resolução/ SEMED Nº140, Janeiro de 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação/MS. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. CEE/MS: nº 70/2010.

SILVA, W. L. B. da. Políticas públicas de educação, formação de professores e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ / Wanda Lúcia Borsato da Silva. – 2013.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da Vida: um conceito utópico? Reginaldo Manuel Siteo. Disponível em *Revista Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, Nº 2, 2006.

SILVEIRA, K. A. , ENUMO, S. R. F. , ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações no ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*., Marília, v.18, n.4, p.695-708, Out-Dez., 2012.

SOUZA, C. J. , MARTINS, M. de F. A. Amálgama entre o professor inclusivo e o universo da educação física. *Revista Educação Especial*, v.26, n.46, p.277-292, maio/ago. 2013. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

SZYMANSKI, H. (org.) ALMEIDA, L. R, PRANDINI, R. C. A. R. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TOLEDO, E. H. de. Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual / Elizabete Humai de Toledo. – Londrina, 2011.

TOYODA, C. Y. , MENDES, E. G. , LOURENÇO, G. F. e AKASHI, L. T. O contexto multidisciplinar da prática da terapia ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, jul-dez. 2007, v.15, n.2, p. 121-130.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. Alfredo Veiga Neto. *Revista Brasileira de Educação*, 2008. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.

VELTRONE, A. A. A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental/ Aline Aparecida Veltrone. São Carlos: UFSCar, 2008.

VELTRONE, A. A. , MENDES, E. G. , CIA, F. Análise da legislação Brasileira sobre a avaliação e educação especial. VII Encontro Nacional dos Pesquisadores d Educação Especial. São Carlos – SP, 2012, CD-ROM.

ANEXOS